سلسلة خزانة البحث العلمي

الكتاب الأول

الأطر التمهيدية للبحوث العلمية

من الشغف إلى الفرضية



الدكتور

سعد الحاج بن جخدل



دار البداية ناشرون وموزعون

ALBEDAYAH Publishers & distributors

Preliminary Frameworks for Scientific Research
From passion to Hypothesis

D. SAAD Elhadj Bendjakhdel



د . سعد الحاج بن جخدل

- أستاذ محاضر بجامعة ابن خلدون (الجزائر).
- مدير مركز مؤشر للاستطلاع والتحليلات (ألمانيا)
- حاصل على جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم كأفضل باحث تربوي في العالم العربي (2016).
- رئيس اللجنة العلمية لقسم العلوم الاجتماعية بجامعة ابن خلدون.
- له مؤلفات في مجالي مناهج البحث العلمي والتربية الخاصة.



دار البداية ناشرون وموزعون
عمان- وسط البلد
هاتف: 96264658263+
تلفاكس: 96264640579+
Info.daralbedayah@yahoo.com
خبراء الكتاب الأكاديمي



دار المستقبل للنشر والتوزيع
عمان- وسط البلد- أول شارع الشابسوغ
تلفاكس: 96264658263+
Info.daralmostaqbal@yahoo.com
متخصصون بإنتاج الكتاب الجامعي



دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع
عمان- وسط البلد- أول شارع الشابسوغ
تلفاكس: 96264640597+
Dar_alkindi@yahoo.com



القدس عاصمة فلسطين الأبدية

الأطر التمهيدية للبحوث العلمية

من الشغف الى الفرضية

الأطر التمهيدية
للبحوث العلمية

د. سعد الحاج بن جخدل

الطبعة الأولى

2019



دار البداية ناشرون وموزعون
ALBEDAYAH Publishers & distributors

المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2019/08/4058)

001.4

بن جخدل، سعد الحاج

الأطر التمهيدية للبحوث العلمية/سعد الحاج بن جخدل، عمان، دار البداية ناشرون وموزعون، 2019.

(272) ص.

ر.إ: 2019/08/4058

الواصفات: /البحث العلمي// طرق البحث// البحوث/

* يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الطبعة

1440هـ/2019م



دار البداية ناشرون وموزعون

ALBEDAYAH Publishers & distributors

عمان- وسط البلد

هاتف: 96264658263+ تلفاكس: 96264640579+

Info.daralbedayah@yahoo.com

خبراء الكتاب الأكاديمي

ISBN 978-9957-82-496-9 (ردمك)

المحتويات

الأخلاق العلمية

الإطار الإبستمولوجي

المعرفة العلمية

العلم

الالتزام النظري

الإبستمولوجيا

البحث العلمي

المنهج والمنهجية

الإطار التقديمي

اختيار المباحث

استعراض الأدبيات

طرح الإشكالية

تحليل وتحديد المفاهيم

بناء الفروض

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

في المستهل

في المستهل

حاول الإنسان عبر التاريخ أن يتعرّف على البيئة المحيطة به ، وأن يكتشف الكثير من أسرارها ؛ فهو و منذ وجد على وجه المعمورة ، محب للإستطلاع شغوف بالمعرفة ؛ إذ لم يستطع أن يحيا وسط الظواهر دون أن يكوّن حولها أفكار ويرسم لها تصورات ، وذلك بما يعينه على تحسين سلوكه تجاه هذه الظواهر و مواجهة المشكلات المرتبطة بها ، وقد ترتّب على هذه المحاولات زيادة حصائل الإنسان من المعرفة بكل أنواعها.

ومع مرور الوقت وتراكم الجهود استطاع الإنسان أن ينظّم علاقته مع المعرفة التي بدأ في تحصيلها ، وذلك عن طريق ابتكار مناهج واتباع أساليب تساعده في الوصول الى المعرفة الصحيحة ، فيما بات يعرف اليوم بالبحث العلمي.

ولأن الأمر قد أخذ وقتا فقد تكوّنت لدى الأفراد الذين أصبحوا يمارسون هذا النشاط باعتبارهم متخصصين فيه ، معتقدات وتوجّهات علمية سيطرت على سير عملية البحث العلمي بشكل كامل ؛ وتناقلتها الكتب والمؤلفات كما لو أنها نصوص مقدسة لا تقبل الطعن ،و بالتالي فقد احتاج الأمر في كل مرة الى جهود جديدة تحاول مراجعة تلك المعتقدات من أجل تصفيتها وإحلال بدائل تتلائم مع فلسفة البحث العلمي إنطلاقا من فكرة اعادة تحديد علاقة الباحث بالبحث ، من خلال الإجابة على أسئلة من قبيل: هل يمكن للباحث أن يؤثر على البحث ؟ أم أنه ملزم بالبقاء بعيدا عن أي تأثير فيه ؟... وذلك بتحديد الأطر السيكولوجية التي من المفترض أنها تحكم العملية البحثية.

إذ أن الاستعداد النفسي والتهيؤ الذهني من شأنهما أن يمهّدا لعلمية الإقلاع نحو سماء البحث العلمي ، حيث أن توفر الربان والطائرة والمدرج أمور لا تكفي للإقلاع بل لا بد من توفر شغف ورغبة يحدوان نفس الربان لشق الأفق وركوب السماء ؛ لكن هذه الإعتبارت النفسية وفي ذات الحين الذي

تمنح فيه للباحث طاقة و إرادة الإنطلاق تضعه أمام تحديات الإلتزام بالموضوعية وقد تحرمه أيضا من استثمار تفكيره العلمي. الموضوعية والتفكير العلمي اللذين من المفترض أنهما يقومان على الدقة والمنطق لا على التحيّزات والرغبات الشخصية.

وبهذا فالإطار السيكولوجي (Psychological frameworks) للعملية البحثية لم يأخذ حقّه من النقاش العلمي رغم أهميته في تحديد مسارات البحث العلمي ؛ وقد انعكست قلة الإهتمام هذه على الباحثين الممارسين فلم يولوه إهتمام كافيا أثناء قيامهم بالبحوث ؛ والحال أن أي بحث علمي جاد يستلزم أن يهيئ الباحث فيه نفسه قبل أن ينطلق من خلال مراعاة وضعه الذهني والنفسي ، ومن خلال التدرّب على امتلاك المهارات السيكولوجية والأدبية اللازمة للعمل البحثي.

وكما أن معرفة الأطباء لفيسيولوجيا الجسد يجب أن تسبق معرفتهم لطبائع الأمراض وتشخيصها وعلاجها ، يتوجب على الباحث العلمي أيضا أن يستوعب مكونات ذلك الإطار المتعلق بمفاهيم العلم والمعرفة اللذين يعتبران بمثابة الجسد الذي سيشتغل عليه الباحث ؛ حيث ان المعرفة العلمية تمثل العنصر الأساس في مختلف محطات وإجراءات البحث العلمي ، فهي هدفه الأسمى وغايته الأقصى ؛ وقد أصبحت المعرفة التي شكلها الإنسان عن العالم هي نفسها محل عرفان و حوار متوازي في العديد من محطاته ومتقاطع في القليل منها ، وبصيغة أخرى أصبحت المعرفة ذاتها مادة لنفس الفضول المعرفي الذي شكّلها سابقا وتحوّلت إلى موضوع للفهم و دافعا إلى تأسيس معرفة حول المعرفة ، و قد رُكِّزت النقاشات بصفة عامة حول دور الطرح (العقل) والمشاهدة (التجربة) في تأسيس العلم ، وحدود كل منهما.

ومن هنا فإن الباحث ملزم بأن يعيش حالة من التهيّء المعرفي فيمهّد لعمله العلمي من خلال إطلاعه على المعايير والأطر الابستمولوجية (Epistemological frameworks) التي يجب أن تضبطه حتى لا يقع في فخ الشعبوية ويخرج من ساحة العلم الى ساحات أخرى لا علاقة لها بأهداف العلم ولا بغاياته ، وأن يدرك الخصائص الإبستيمية التي تحكم التخصص

الذي ينتمي اليه. مع التأكيد على أن التمهيد والإنطلاق في العملية البحثية يتطلبان من الباحث أن يختار التزاما نظريا (Theoretical commitment) يعمل في إطاره حتى لا يضيع جهده بين تيارات ومقاربات مختلفة.

بعد أن يستوعب الباحث الأطر السيكولوجية والإبستمولوجية وقبل أن يصل الى الممارسة البحثية الحقلية ، يكون مطالبا أيضا بتوفير حالة تمهيدية أخرى تتعلق بتنظيم التصورات الأولية للبحث ، بدءً من التصور الخاص بموضوع هذا البحث مرورا بطرح إشكالية هذا الموضوع وصولا الى تحديد المفاهيم و ببناء الفرضيات التي سيتأسس عليها البحث الميداني ، وعادة ما يشار الى هذه العناصر التمهيدية باعتبارها مقدمة عامة ، وتعرض كما لو كانت تعريفا خاصا بالدراسة ، يضمها فصل واحد يسمى عند كثير من الباحثين بالفصل التمهيدي أو الإطار التقديمي.

ويعمل بناء هذا الإطار التقديمي (Introductory framework) على تهيئة الباحث لنفسه ولقارئه من خلال تقديم عرض شامل لطبيعة اشكالية الموضوع ، مع بيان صلته بمختلف النظريات والدراسات العلمية السابقة التي أنجزت في ذات الإطار ، وتتعزز هذه التهيئة بتحديد الباحث للمفاهيم التي ترتبط بالظاهرة محل الدراسة وببناء الفرضيات باعتبارها حلولا مؤقتة تضبط ذهن الباحث ريثما تم جمع المعلومات واستنتاج النتائج.

وبهذا نكون قد قدّمنا لكم قصّة كتابنا التي تكونت من ثلاث فصول كل فصل فيها شكّل إطارا من أطر العملية التمهيدية ، والتي تنطلق كلها من فكرة أن البحث الجاد هو الذي يرتكز على إنطلاقة جادة ، يأخذ فيها صاحبها بعين الإعتبار إحترام الأطر التمهيدية التالية:

الإطار السيكولوجي / الإطار الابستمولوجي / الإطار التقديمي.

"ليس هناك سبيل منطقي يفضي بنا إلى القوانين الكلية العامة ، وإنما سبيلنا
إلى ذلك حدس يعتمد على نوع من الشغف العلمي"

ألبيرت أينشتاين

الإطار السيكولوجي

Psychological framework

الشغف العلمي

Scientific Passion

إن الواقف عند قول الله تعالى: (وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَىٰ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي) يدرك أن سؤال إبراهيم عليه السلام ، إنما هو سؤال شغف ولهفة وبحثٍ عن المزيد من اليقين ؛ وأن الإقرار اللطيف الذي جاء به رد المولى عز وجل قد أتى ليعزز وينفث فيه جذوة الولع بالمعرفة والشغف بها وينمي لديه بذرة حب الاستطلاع واكتشاف المجهول ، ويستشف من ذلك أيضا أن هذه الآلية النفسية لا تتأتى لمجرد إدمان الجلوس أمام منابع الدرس واصطياد بقايا المعارف ، فالطالب يتعلم في سعيه للتعلم ؛ يتعلم إذا أمعن تفكيره فيما يريد أن يتعلمه ، يتعلم إذا أحب العلم وتعطش قلبه وتَهَيّأ ذهنه للجديد منه ، فلا يهتم إلا بالمعرفة الصحيحة جاعلا منها طعامه وشرابه في صبحه ومساءه ، فيبذل الجهد الجهيد ويسخر النفس لتقبل الصعوبات التي ترتبط بمختلف الأنشطة والفعاليات التي تواجهه أثناء سعيه للتعلم ، فيناقش بذلك الزميل والأستاذ ويحاور فيما أريد منه أن يبحث عنه ليتعلمه ، وكل ذلك تصديقاً لما ورد في الأثر (إنما العلم بالتعلم).

1. التعريف والأهمية

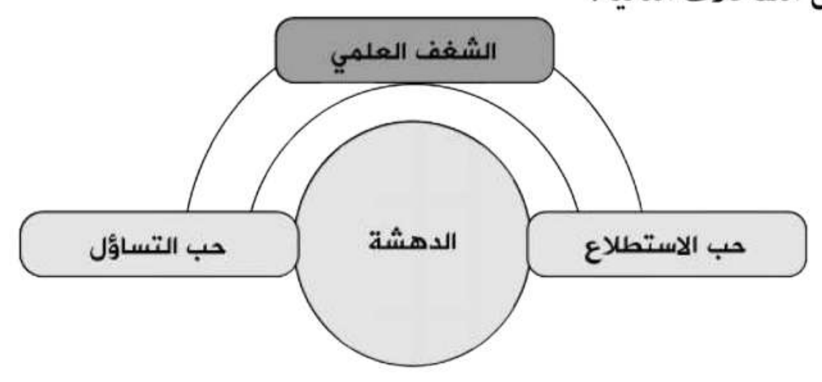
إن الشغف بالعلم وحبه والانغماس في بحوره والتحليق المستمر في سمائه يخلق أجواءً صحيّة رائعة في شتى ميادين الحياة بما فيها ميادين البحث العلمي ، ولعل أروع صور هذا الشغف والولعِ بالعلم وأهله ستلتقطها عيوننا حينما نتوجه شطر الأمم المتقدمة ، أين نجد مجتمعات أدمنت العلم والاشتغال به ، وفي هذه الصورة بيئةٌ تُكبر وتشجع كل من تعلم ، صورة من حياة علماء ؛ يفنى عمرُ الواحد منهم ويذهب في سبيل الكشف عن تركيبة

جديدة أو دراسة ظاهرة غريبة ، صورة فيها وصف لجامعات تموج فيها حركة العلم والعلماء والاحتفاء بالبحث العلمي والدعم اللامحدود لكل من أراد أن يتعلم أو يبحث من مكتبات ورقية وإلكترونية هائلة ، وجيوش من الإحصائيين وداعمي البحث العلمي ، وآليات إدارية سهلة سلسة في كل علم وفي كل تخصص هدفها خدمة الطالب والباحث لا تعقيده.

وقد يكون جون جاكسون (John Jackson)(*) أحد هؤلاء الأعلام المهووسين بحب العلم ، والذي تفطن مبكرا لدور الشغف بالمعرفة في بناء بحث علمي رائد ، فوصف بذلك الشغف العلمي بأنه غريزة عالمية لدى الإنسان تتشكل بدءاً من اندهاش الأفراد من الظواهر التي تحيط بهم ، مروراً بحبهم للتساؤل ، ووصولاً إلى تكون بنية نفسية فضولية عنوانها حب الاستطلاع و الملاحظة. (Freund, 2007).

وبهذا تعتبر الدهشة عماد الشغف العلمي فهي التي تستثيره ليبدأ وتجدده ليستمر ؛ فينبعث بذلك فضول الإستفسار الإكتشاف في صدور وعقول الباحثين عن الحقيقة ، فكأنما يصبح الشغف العلمي بذلك طائرا ينبض قلبه دهشةً ويخفق جناحاه بحب التساؤل والإستطلاع.

وفي هذا السبيل يمكن أن نبسط البنية السيكولوجية للشغف العلمي من خلال التفاعلات التالية:



الشكل رقم (01).البنية السيكولوجية للشغف العلمي

(*) جون جاكسون (1925-2016) كان مستشار السياسات العلمية في متحف التاريخ الطبيعي في لندن. عمل على التخطيط الاستراتيجي والتنمية للعلوم في NHM ؛ صاحب كلمة في ما يخص الممتلكات الثقافية واكتساب العلوم.

وقد يحسن بنا أن نقدم شرحا لجزئيات هذه البنية المشكلة لشغف العلمي وذلك تبعا لرغبتنا في استبيان مجموعة من الحقائق المعرفية المتعلقة بالاستعداد النفسي والممهدة لعملية الإقلاع نحو سماء البحث العلمي ، حيث أن توفر الربان والطائرة والمدرج أمور لا تكفي للإقلاع بل لا بد من توفر شغف ورغبة يحدوان نفس الربان لشق الأفق وركوب السماء.

وقد تنعكس للحظة ظلال هذه العناصر الثلاث المكونة للشغف العلمي في محطة مهمة في البحث العلمي وهي لحظة بناء الأطروحة ، فلا أطروحة بدون دهشة وتساؤل وشغف بالاستطلاع.

2. الدهشة والحيرة

لطالما جابه الإنسان مشاكله من خلال ردّات فعله الطبيعية فهو ابن الدهشة (L'étonnement) وسليل الحيرة (Indétermination) يواجهه مشكلا ما فيحتار مندهشا واخزا عقله باحثا عن حلول ، وذلك لا يتم الا في إطار فعل لاإرادي ينجم عن تفاعل الجهازين العصبي اللاإرادي و الجهاز الهرموني.

وقد استغل الإنسان هذه الدينامية وما تنتجه من طاقة هائلة لإجاد العديد من الحلول لمشاكله سواء المؤقتة منها أو المستطيلة ؛ فصارت هذه الانفعالات بذلك دافعا أساسيا للانطلاق في الكثير من البحوث وسندا نفسيا للمواصلة فيها.

فالدّهشة هي الدّافع و المرافق لفعل الاكتشاف والبحث ؛ فهي انفعال و رجّة وجدانيّة تخالطها حيرة ، و هي أيضا ذهول أمام شيء مجانب للعادة و غير مألوف ، و قد جاء في لسان العرب أن فعل دهش يخلص إلى:" ذهاب العقل من الذّهل و الوله و قيل من الفزع" لكن كيف تكون الدّهشة ، التّي هي تعبير عن ذهاب العقل ، علامة على بداية التّفكير العلمي ، الذّي عرف على أنّه بالأساس ، بداية الممارسة البحثية ؟

لقد نشأ التّفكير العلمي تاريخيا كمرحلة تابعة للتفكير الفلسفي ، وبرز مع دهشة الفلاسفة الأوائل تلك الدّهشة المتّصلة بالظّواهر الكسمولوجيّة ، والتي تعبر عن فشل المعارف الموجودة و السّائدة (أو العقل في حالته الخام أو المكوّن) في تفسير ظاهرة معيّنة ، وقد يجد الفكر نفسه في هذه الوضعيّة كلما وقع في المفارقات باعتماده على آراء سائدة أو غير مؤسّسة.

وللتّخلّص من هذه الوضعيّة المحرجة التّي تمثّلها الحيرة يقتضي تجاوز العقل في حالته الخام ، و تجاوز البديهي من الأفكار ، هنا ، نكون حسب كارل ياسبرز (K, Jaspers) أمام حالة من الدّهشة (ذهاب العقل) فالدّهشة بهذا المعنى اعتراف بالجهل ؛ إنها حالة الإنسان الذّي لا يملك المعرفة فهي إذن غياب المعارف الصحيحة و إحساس قويّ بأنّ العالم المحيط غريب و غامض ؛ حيث أن الوعي بالجهل هو أوّل مراحل اكتساب المعرفة الحقّة لأنّه يجبر صاحبه على طرح السّؤال ثمّ الإجابة عنه في مرحلة لاحقة.

وعليه فقد كان ظهور التفكير الفلسفي تاريخيا مقترنا بالدهشة فهذا أرسطو (Aristotle) يقرّ "بأن ما دفع الناس في الأصل إلى البحث عن الجواب هو الدهشة" ومن هنا كانت "الدّهشة هي ثدي المعرفة ومنبعها الدفّاق" على حد تعبير آرثر شوبنهاور (A, Schopenhauer).

والمراد بالدهشة هنا ليس فقط الحيرة والتعجب بل هي حالة توتر ذهني ونفسي ممزوجة بالقلق ومفعمة بالاهتمام وأحيانا بالألم والمعاناة ؛ وللدهشة علاقة بأكثر من مفهوم مثل: العزلة والغربة والانفصال والانفصام والذهول بل وحتى القطيعة ؛ إلا أن الدّهشة العلمية غير الدّهشة الفلسفية أو العامية ذلك لأن العالم لا يندهش إلا أمام الظواهر الغريبة النادرة بغية فهمها ومعرفة أسبابها ، أما الفيلسوف فيتجاوزه ليندهش أمام كل الظواهر بل وحتى أمام أكثر الأشياء والوقائع ألفة واعتيادا مستهدفا تأمل ذاته وعالمه لتكوين صورة واضحة المعالم عنهما. (نصوص فلسفية ، 2012).

ويمكن أن نستوضح بعض الفوارق بين هذه الأنواع من الدهشة من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (01)

يمثل مختلف أنواع الدهشة من حيث موضوعاتها ونتائجها.

	الدهشة العامية	الدهشة العلمية	الدهشة الفلسفية
الموضوع	ظاهرة غريبة نادرة	ظاهرة مشكلة مختارة	ظواهر حدية
الكيف	التسليم والانبهار	البحث العلمي	النظر العقلي
النتيجة	الانقياد للخرافة	تبني قوانين	تبني منظور فلسفي

وبهذا تصبح الدهشة العلمية عبارة عن حيرة نفسية تنتابنا لدى مواجهة المجهول فتوفر لنا الرغبة والطاقة للبحث عن الجواب ؛ فهي عماد كل بحث وبداية كل معرفة ؛ لذا وجب استثمارها واستجلابها بشكل متكرر بغية حث العقل والنفس على مواصلة البحث سواء كان علميا أو فلسفيا.

3. حب التساؤل(*)

تعبر الدهشة العلمية عن نضج الروح العلمية لكن هذه الروح لن تتحرر من حالة الانفعال و الحيرة إلا إذا بدأت يقينا في التساؤل عن موضوع الظاهرة الجالبة للحيرة ، فالمساءلة تعتبر بمثابة السلالم التي نقطعها في سبيلنا للجواب والمعرفة ؛ "فكل معرفة هي جواب لتساؤل ما ، ولو لم يكن هناك تساؤل دائم لما كانت هناك معرفة متجددة" (Bachelard, 1967, 14)

وفي هذا يرى (العتيق ، 2013) بإن العقليّة البحثية الناضجة هي التي تمجّد التساؤل ، وتعتبره واحدًا من أهمّ مرتكزاتها على الإطلاق ، وتعطيه قدسيةً شديدة ، وأهميّة قصوى ، وذلك لأنّه الأسلوب الأكثر تفردا بسبب تجاوزه لمنطق المسلّمات والأجوبة النهائية التي نعتقد بها بقوّة ، إنّ التساؤل يضعنا أمام أنفسنا وقناعاتنا القديمة من جديد ؛ فهو تلك الحالة من التطارح الداخلي التي تفضي إلى غربلة الثوابت المعرفية.

* يجب أن ننتبه إلى ضرورة التمييز بين مفهومي السؤال والتساؤل: فالتساؤل هو سؤال بالأصل لكن مع فارق الاستغراب أو التعجب أو الامتعاض - وغالبا ما يكون داخل النفس. بينما السؤال يشتمل على طرفين سائل ومسؤول ؛ ويتصف بالمباشرة و الصراحة. في حين يشتمل التّساؤل على حركة فكِرية بين الشخص و ذاته ، يتأمل فيها و يطلق خياله. و الأرجح أن لا تكون له إجابة مباشرة.

تأتي أهميّة التساؤل من كونه معولًا هدّامًا لكل الخرافات والمقولات غير الصحيحة ، ومحلولا فعالا في إزالة كل حيرة وإذابة كل دهشة ؛ وهو الباعث الأوحد والدافع الأقوى لشغف الاستطلاع والمشاهدة التي تعتبر مبرر الشغف بالعلم والبحث العلمي.

والتساؤل هنا يعبر عن استعداد فطري يولد مع الإنسان وهو أداة اليقين والقائم على أبواب البحث عن الحقيقة ، ينمو بالتدريب ، دافعه العقلي يستند إلى ما يسمى بشغف الاستطلاع والذي يتجلى في سلوك الطفل الذي لا تنقطع تساؤلاته حول العالم المحيط به فيأتي العقل الجمعي المعوق للإبداع ليقمع هذه التساؤلات ويفرض مسلمات موروثة دون النظر إلى قيمتها الحقيقية أو إلى كفايتها فيصاب عقله بالعوق والصدأ وتبدأ مرحلة الاستسلام لمسلمات القطيع التي عفى عليها الزمن .

ومن هنا فإن نقطة الانطلاق في البحث العلمي هي التساؤل ، وعدم التسليم إلا بعد البحث والفحص والنقد والتدقيق ، وهذا فارق أساسي بين التفكير العلمي والتفكير العامي ، فالتفكير العامي يبدأ بمسلمات لاتقبل المناقشة أو التساؤل ويمكن بعدئذ إثباتها عقلياً ، في حين أن التفكير العلمي غالباً ما يبدأ متسائلاً ثم يتدرج نحو اليقين والقانون ، وقد يصحّ أن نغيّر الكوجيتو الديكارتي ليصبح "أنا أتساءل إذا أنا باحث".

والتساؤل في البحث العلمي لا يعني أن الباحث يظل طوال بحث متسائلاً بل إن التساؤل في إطار الشغف العلمي لا يعدو أن يكون حالة من الاستعداد للاستفهام عن الظواهر المحيطة بالفرد الباحث والناطقة بلسان تخصصه ؛ ومع ذلك فلابد أن يظل الباحث طوال رحلته واضعا يده على زناد التساؤل بحيث يحتاط لمختلف جزئيات بحثه ويشك فيها.

وتأسيساً على تلك المعطيات نحن في أمس الحاجة أثناء تدريب أنفسنا على البحث العلمي إلى إثارة متواصلة لروح التساؤل في دواخلنا ؛ فلا مجال لولوج بحور البحث العلمي دون أن نكتسب هذه المهارة من مهارات الشغف

العلميّ ، القائمة على التساؤل بحثًا عن الحقيقة ، وإخلاصًا لها ، باعتبارها غاية كل البحوث العلمية الرائدة.

4. حب الاستطلاع

يُعَد حُب الاستطلاع من الدوافع التي تحرك سلوك الكائن الحي وتوجهه ؛ فرغبة الحيوان في استطلاع ما حوله ، ورغبة الطفل في إكتشاف عناصر بيئته ، ورغبة الراشد في استجلاء العالم المحيط به ، سلوكيات تدل في مجملها على وجود دافع للاستطلاع لدى الكائن الحي.

وبهذا يعدّ حب الاستطلاع المحرك الأول نحو المعرفة والفهم ؛ لأنه يهيئ الفرد لتلقي المثيرات والانتباه لها ، مما يجعله قادرا على ترميزها ومقارنتها ببقية المعلومات الموجودة في بنيته المعرفية ، وذلك لتحديد مدى صحتها ؛ وقد أدى هذا ببعض الباحثين إلى اعتبار حب الاستطلاع كأحد مراحل معالجة المعلومات ؛ فحب الاستطلاع عامل مؤثر في مختلف جوانب التعلم الإنساني والبحث عن المعرفة ؛ وذلك لأن اكتساب هذه الأخيرة والتمكن من مهارات البحث العلمي ، مؤشرات أساسية تدل على المستوى المعرفي المرتفع لمحبي الاستطلاع.

و يتعلق حب الاستطلاع في بعده المعرفي بالاستفسار عن المعلومات ، ويظهر ذلك واضحاً عندما يُفكر الباحث تفكيراً عميقاً في حل المسائل الشائكة التي قد تكتنف موضوع بحثه والتي تؤجج إحساسه بالدهشة العلمية التي تعتبر أهم بواعث حب الاستطلاع ؛ ذلك أنها توفر الطاقة وتوجه الاستطلاع والمشاهدة للمداخل والمخارج المحتمل تضمنها على الحلول المعرفية.

ولطالما أكدت كثير من الدراسات حسب (Moqatel, 2015) على أن لحب الاستطلاع دوره في ابتكارية الأفراد ؛ فأصحاب التفكير الابتكاري يتميزون بالشغف العلمي والبحث عن الجديد ، وإعادة النظر في المألوف ؛ وقد حدا ذلك ببعض الباحثين إلى أن يُطلقوا على حُب الاستطلاع

"الابتكارية الأولية" ،ويرون أنها تأتي من اللاوعي أو اللاشعور ، وهي مصدر الاكتشـافات الجديـدة والخبـرة الحقيقيـة والأفكـار ، التـي تتجـاوز الواقـع المألوف. (Moqatel, 2015)

وإذا أردنـا أن نقـدّم تعريفـا ملائمـا لحـب الاسـتطلاع يمكننـا اعتبـاره "استعداد نفسي للبحث عن المعرفة ، وميل شديد إلى الأشياء غير الاعتيادية مع تشوق للأشياء النادرة والفذة ؛ تزرعه الغريزة وينميه المران"

وقد صنّف بعض علماء النفس حُب الاستطلاع على أنه حالة من الشك ، تنتج عن تعرض الكائن الحي لنوعين من الاستثارة ؛ إما استثارة رمزية فيُسمى (حُب الاستطلاع المعرفي) ، أو استثارة غير رمزيـة فيُسمى (حُب الاستطلاع الإدراكي).

وكتوظيـف لهـذه الحالـة النفسـية المرتبطـة برغبـة وحـب المشـاهدة فـي مجال البحث العلمي ، يتوجب على المهتم بالبحث العلمي أن يطلق لنفسه عنان الفضول وينمي فيها ملكة التفتيش عن كل ما هو جديد ؛ كما يحسن بالباحثين المبتدئين عدم كف شغفهم بالاستكشاف وطلب المجهول ، لأن بحـثهم لـن تقـوم لـه قائمـة ولـن يكـون لـه ذوق إذا فقـدت منـه رائحـة الاستكشاف وفضول الطلب.

الموضوعية

Objectivity

1. ماذا نعني بها ؟

تواجه البحث العلمي العديد من التحديات المرتبطة بالافراد المشتغلين في مختلف مجالاته ، فكثيرا ما يفشل هؤلاء الأفراد في آداء مهامهم البحثية بسبب استسلامهم لتحيّزاتهم المسبقة أو آرائهم الشخصية ، وذلك لأنهم لم يحترموا تلك الأطر الفنية والمنهجية التي تُظهِر لهم آلية ممارسة العملية البحثية وكيفية الوصول الى الحقائق العلمية ؛ والتي تقوم في فلسفتها على فكرة (الموضوعية) التي تنص على أن الباحثين لابد أن يسعوا جاهدين إلى إقصاء التحيزات الشخصية والالتزامات المسبقة والتفاعل العاطفي مع القضايا محل الدراسة ، أثناء محاولتهم الكشف عن الحقائق المتعلقة بهذه القضايا ؛ وغالبًا ما ترتبط الموضوعية ضمن السياق البحثي بخاصيّة القياس والإختبار ؛ حيث يشير (Daston & Galison, 2007) الى أن الموضوعية شديدة الصلة بثبات وقابلية النتائج المتوصل اليها لاعادة الاختبار والتمحيص من طرف باحثين محايدين.

وبما أن الحيادية المطلقة فرض طوباوي في الغالب ، فأي باحث سيكون له موقف ورأي مبني على مجموع خبراته وآراءه وحتى خلفيته سواء الثقافية أو الاجتماعية ومهما حاول الحياد فلن يستطيع الفكاك من ذاته بشكل تام.

لذلك فالموضوعية لا تعني الحياد التام أو عدم اتخاذ موقف واضح يتلائم مع رؤية الباحث وقناعاته ، وإنما هي إبداء الرأي استنادا إلى قرائن

ودلائـل تملـك مـن الصـحة والشـمول والمنطـق مـا يكفيهـا لتكـوين رأي متماسك حول الموضوع*.

وبهـذا يمكـن أن نعـرّف الموضـوعية فـي مجـال البحـث العلمـي بأنهـا "محاولـة إقصـاء الـذات لصـالح الموضـوع ، أثنـاء عمليـة جمـع المعلومـات او تفسـيرها وذلـك مـن خـلال الإلتـزام بالقواعـد المنهجيـة المشـتركة ، وتقـديم البراهين المنطقية"

2. أهمية الموضوعية

إن اتخاذ المواقف الموضوعية في شتى القضايا لـه تـأثير مهدئ ، يساعد الناس على رؤية الأشياء كما هي بالفعل أو على الأقل من وجهة نظر مختلفة ؛ فالموضـوعية تعمـل علـى تحييـد العاطفـة ، ممـا يفسـح مجـالا أوسـع للتفكيـر بعقلانية أكبر ، و يوفر منطقة محايدة تسمح بإجراء مناقشة عادلة.

وبالتالي فإن النتائج الموضوعية أكثر واقعية ، وأقرب الى احتمالية وجود حلول مقبولة للخلافات التي تطال القضايا محل البحث ، وذلك من خلال اعتمادهـا آليات مشـتركة تسـمح بإعـادة محاكمـة هـذه النتـائج مـن طـرف أفـراد آخرين ، وفي فترات زمنية مختلفة.

* **هل الموضوعية تفضي دائما إلى الصواب ؟** يجيبنا (عبد السلام ، 2012) بمثال عن نظرية الكـوانتم كونهـا تشـتمل علـى نقـاش فكـري عميـق يتـداخل فيـه الـذاتي بالموضـوعي ؛ فمدرسـة كوبنهاغن وجماعـة آينشـتاين كلاهمـا ناقشـوا نفس القضية ولديهم نفس الدلائل والقرائن ومع ذلـك كـان هنـاك خـلاف عميـق بـين الفـريقين فـي وجهـات النظـر رغـم أنهـم توصـلوا إلـى نتـائج تجريبية لا يمكن نقضها.

بالنهايـة انتصـر (بـور) علـى (آينشـتاين) لكـن هـل هـذا يعنـي أن آينشـتاين لـم يكـن يتمتـع بالموضـوعية أو لـم يسـتخدم الـدلائل بشـكل موضـوعي ؟ بالتأكيـد لا ، كـلا الفـريقين كانـا موضوعيين في طرحهم واستخدامهم للحقائق (البعض يرى أن طريقة استخدام الحقائق أهم من الحقيقة نفسها).

الموضوعية بهذا لا تعني الصواب بالضرورة ، بـل هـي ببسـاطة طريقـة حياديـة لاسـتخدام الحقائق أو القرائن للوصول إلى نتيجة أو محاكمة ما.

كما تسمح الموضوعية باسترجاع ومراجعة النتائج والتجارب ، ورؤية الأشياء من جديد سواء من طرف الباحث نفسه أو من طرف غيره من الباحثين ، مما يعني زيادة فرص الإستفادة منها في فهم ظواهر أخرى مرتبطة بهذه الحقائق الموضوعية.

تضمن الموضوعية اقتراب الباحث من اصدار أحكام وقرارات سليمة من خلال ابتعاده عن التحيز الذي يقوم على نهج إدراكي مسبق يبنى على تجارب سابقة ، فإذا عضك كلب فستميل في المستقبل الى أن ترى بأن كل الكلاب خطرة ومخيفة حتى عندما لا تكون كذلك ، وبالتالي فالتصورات المسبقة من شأنها أن تشوه الحقيقة ، وتدفع الباحث الى إصدار أحكام قد تكون خطيرة.

3. ما السبيل للوصول إلى الموضوعية ؟

نظن أن التعريف السابق يشكل أساساً جيدا للجواب على هذا السؤال ، بحيث أن الباحث الذي يسعى الى الإلتزام بالقواعد المنهجية التي تصدرها المجتمعات العلمية غالبا من يكون أقرب الى الموضوعية من أولئك الذين يخرجون على هذه الأطر المنهجية ويتصرفون في العملية البحثية بطريقة فوضوية وعشوائية.

كما أن الإستعداد والتهيؤ النفسي للاتزام بالموضوعية قبل الإنطلاق في البحث لديه بالغ الأثر على ممارسات الباحث في مراحل الدراسة المتقدمة ، فهو يمنحه فرصة متجددة لمراقبة الذات وتصحيح المسار.

للحفاظ على الموضوعية ، من المهم أيضا ألا يكتفي الباحث أثناء ملاحظته للظواهر محل الدراسة بحواسه بل عليه أن يدعمها باستخدام وسائل التسجيل الحديثة من كاميرات وميكروفونات..الخ. كما عليه تجنب تضمين هذه الملاحظات أي افتراضات أو تفسيرات أو آراء أو تخمينات لا يملك حولها دليلا.

باعتبار أن الموضوعية تشير إلى خصلة الوقوف موجهة النزوات الذاتية ، وأن الباحث فيها يجب أن يحدّ من تدخل ميوله الشخصية ويمنعها من

أن تفرض عليه نوعا من الاختيار أو المفاضلة ، فقد يتطلب الأمر منه أن يتحلى بروح نقدية باتجاه مزدوج ؛ نحو الذات ونحو الواقعة.

فقد أقر كلود برنار (C, Bernard) بأنه" يجب على العالم أن يمتلك أداة النقد حتى يوصف بالموضوعية" لأن الرّوح النقدية تؤدي إلى الحكم الصّحيح نتيجة الحذر والتشكّك قبل إصدار الحكم ، كما تلزم الباحث بالإبتعاد عن الأحكام والتجارب الشخصية ومؤثرات البيئة الاجتماعية والميول الفردية ، فروح النقد والتمحيص ، واحدة من مكملات الموضوعية ؛ إذ أن صحوتنا الموضوعية كما يقول موريس أنجرس (M, Angers) ليس دائما محل صدق. لهذا ومن أجل ضمان حد أقصى من الموضوعية يجب على الباحث أن يقبل بأن يُحكم على عمله من طرف زملائه ؛ حيث أن (التبادل المعمم للنقد) على حد تعبير بورديو (P, Bourdieu) ، وباسرون (J-C, Passeron) ضروري للإبقاء على درجات عالية من الموضوعية (أنجرس ، 2004 ، 40-41).

رغم أن الأداة النقدية هي أداة تهيئية يجب أن تتوفر بين يدي الباحث قبل انطلاقه في عمله إلا أنه يجب على الباحث أن لا يضعها من يده طيلة مسار بحثه ؛ فكلما قطعا شوطا أخرجها واستعملها حتى يطمئن إلى أنه لم يَحِد عن التفكير الموضوعي.

ورغم إمتلاك الباحث لمختلف هذه الأدوات المساعدة على الإقتراب من الموضوعية الا أنه مطالب بالإنتباه الى بعض المحاذير التي من شأنها أن تحيد به عن جوهر الموضوعية ، نذكر منها :

- القراءة السطحية للقضايا المطروحة للبحث والنقاش.
- القراءة المجزوءة بما تشمله من انتقاص وإهمال لجوانب مهمة ومؤثرة فيها.
- تحوير وتشويه القضية على غير ما طرحت به.
- شخصنة وأدلجة الموقف.

- إهمال سياق نشوء القضية وظروف نموها أو تلك المحيطة بها.
- القراءة والحكم بأثر رجعي أو أثر نبوئي .
- تغليب الفروع وتضخيمها على حساب الأصول وجعلها أساس بناء الموقف والرأي.

4. الموضوعية والظاهرة الإنسانية

إن إشكالية الموضوعية لا يمكن أن ترصد بعيدا عن تلك المفارقة بين البحث في الظاهرة الطبيعية والبحث في الظاهرة الإنسانية ، فرغم طغيان الرؤية المادية التي تتحاول أن تُوحّد بين الظاهرتين في الفلسفة الغربية ، إلا أن بعض العلماء على غرار وليام ديلتاي (W, Dilthey) قد سعوا مبكرا الى محاولة التنبيه إلى أن ثمة فروقًا جوهرية بين الظاهرة الطبيعية والظاهرة الإنسانية ، فقد أكد هؤلاء العلماء على أن معرفة الإنسان من خلال الملاحظة البرّانية -على حد تعبير (المسيري ، 1999)- وتبادل المعلومات الموضوعية المادية عنه أمر غير ممكن ؛ فهو كائن ذو قصد ، أي أن سلوكه تحدده دوافع إنسانية جُوَّانية (معنى - ضمير - إحساس بالذنب - رموز - ذكريات الطفولة - تأمل في العقل) وبالتالي فهناك مناهج مختلفة لدراسة كلتا الظاهرتين ؛ فالسلوك الإنساني تحدده دوافع إنسانية داخلية يصعب شرحها عن طريق مناهج العلوم الطبيعية (المسيري ،1999).

وتعود صعوبة موضعة الظاهرة الإنسانية بالدرجة الأولى إلى خصوصيتها إذ يرى فوكو (M, Foucault) أن تعقدها و تعدد أبعادها يجعلها بالضرورة نقطة تقاطع عدة علوم و ليست موضوعا لعلم واحد ؛ وهو ما يجعل الدراسة أمرا في غاية الصعوبة و ربما كان ذلك هو السبب وراء صيغة الجمع التي تأخذها عادة (العلوم الإنسانية) صعوبة الموضعة تعود كذلك لعدم قابلية الظاهرة الإنسانية للتحديد الدقيق و التكميم و الخضوع للقوانين الحتمية أو للتجريب و القياس و الترويض ، يضاف إلى ذلك إشكال التداخل بين الذات و الموضوع إذ تكون الذات هي الملاحظة لذاتها و المجربة عليها ، و هو ما يثير عدة تعقيدات (Arnold, 1997).

فالباحث في الظواهر الاجتماعية على سبيل المثال لا يمكنه أن ينفصل بشكل كلي عن محيطه السوسيولوجي الذي هو بالأساس موضوع دراسته ؛ إذ يصعب على هذا الباحث فهم مجتمعه دون النفاذ إليه و مشاركته أحداثه و الانخراط في فعالياته. و هذا ما يراه أيضا لوسيان غولدمان (Goldmann, 1966) حين يؤكد أن الباحث في العلوم الإنسانية لا يستطيع أن يضع ذاته بين قوسين أو أن يتخلص كليا من الأحكام القبلية و المواقف المضمرة الجاهزة سواء تلك الواعية أو اللاواعية ، بحيث تبقى المعرفة التي يكونها الإنسان عن نفسه وعن مجتمعه جد متأثرة بالذاتية و بعيدة عن الحياد و عن الموضوعية.

رغم هذه الحقيقة الصعبة إلا أننا نؤكد على ضرورة السعي الدؤوب نحو الحياد والموضوعية ذلك أن هذه الحالة المتجاوزة لكل ما هو ذاتي غربال لابد من المرور عليه بغية الوصول إلى الحقيقة المنزهة عن كل ما هو أناني وشخصاني.

التفكير العلمي

Scientific Thinking

جميعنا يفكر ؛ فمن طبيعتنا أن نفعل ذلك ؛ لكن جزء كبيرا من تفكيرنا ، يوصف بأنه متحيز ومشوه و مجزوء و غير منظم ، ولأن نوعية حياتنا وما ننتجه ، أو نصنعه ، أو نبنيه يعتمدان تحديدًا على جودة تفكيرنا ، فالتفكير الرديء أمر مكلف على كل الأصعدة ، سواء في المال أو في نوعية الحياة ، ووحده التفكير العلمي من يسمح لنا بتحسين حياتنا ، وحياة المحيطين بنا ، ففيه يتحمل الفرد المسؤولية على بنيانه الفكري من خلال إخضاعه لمعايير علمية صارمة.

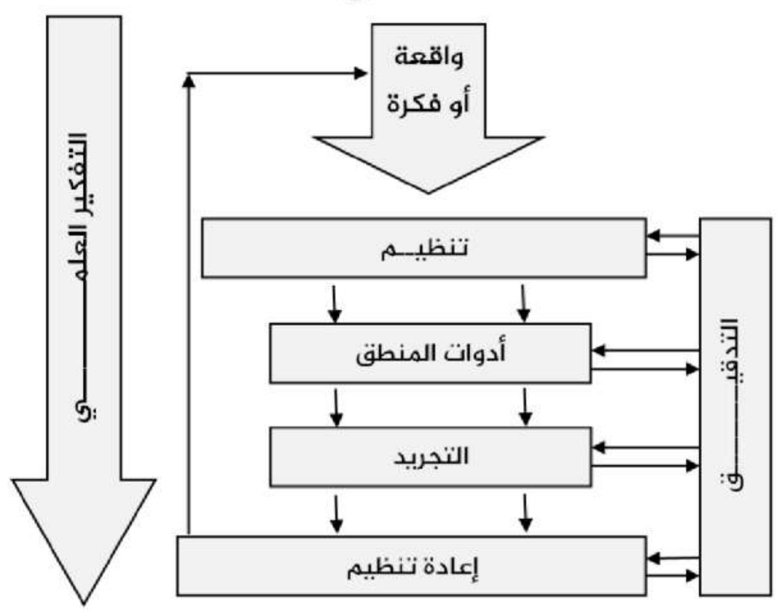
1. تعريف التفكير العلمي

وبهذا يعبر التفكير العلمي عن تلك العقلية الذهنية المنظمة والدقيقة والتي تستند إلى مبادئ من المنطق والتجريد ، نطبقها في العديد من المواقف في حياتنا سواء شعرنا بها صراحة أو لم نشعر ، كمبدأ استحالة تأكيد شيء ونقيضه في آن واحدة ، أو كمبدأ الحتمية...الخ

والتفكير العلمي وفق هذا الأساس لا يعني أنه تفكير خاص بالعلماء بل هو حالة من التنظيم العقلي يستدل عليه من الممارسة الفعلية بمختلف جوانبها اللغوية والسلوكية (البحثية أو غير البحثية) وقد يتصف به الشخص العادي كما العالم ، حتى أنه يتكرر في حياتنا أن يُوصف شخص ما بأنه إنسان منطقي أو إنسان مرتب الأفكار أو منهجي التفكير..

التفكير العلمي قد يتكوّن نتيجة التعود والتدرب على احترام النظم المنهجية ، لكنه يستقر في نهاية الأمر ليصبح ؛ ذاتي التوجيه ، ذاتي الانضباط ، ذاتي المراقبة ، و ذاتي التصحيح ؛ ورغم هذه الصورة الآلية إلا أن مميزات التفكير العلمي أن قيادته تبقى قيادة واعية.

وعليه يمكن اعتبار التفكير العلمي بأنه مسار عقلي تجتازه الأفكار والمحاكمات اليومية أو العلمية ؛ وذلك من خلال مرورها عبر عدة مستويات ، بدأ من مرحلة تنظم هذه الأفكار تنظيما يسمح لها بأن تحاكم منطقيا في المستوى الثاني ، ومن ثم تتم عملية تجريدها ثم إعادة تنظيمها ، لتصبح مؤهلة لإعادة دخولها في مسار جديد من مسارات التفكير العلمي ويتم هذا كله في جو من الدقة ؛ والمخطط أسفله يشرح ويبسط هذا الاعتبار.



الشكل رقم (02). يمثل مسار المعالجة المعرفية في التفكير العلمي.

2. روح التنظيم

في كل لحظة من حياتنا الواعية يستمر تفكيرنا ، ويعمل عقلنا بلا انقطاع ؛ ولكن نوع التفكير الذي نسميه (علميا) لا يمثل إلا قدرا ضئيلا من هذا التفكير الذي يظل يعمل دون توقف ؛ ذلك لأن عقولنا في جزء كبير من نشاطها لا

تعمل بطريقة منهجية منظمة ، وإنما تسير بطريقة أقرب إلى التلقائية والعفوية ، دون تخطيط أو تدبر.

إن التنظيم هو الصفة الأكثر ارتباطا بالتفكير العلمي بشكل عام وبالبحث العلمي بشكل خاص ، ذلك أن رابط العلمية يفرض علينا أن نبذل جهدا لنُنَظِّم أفكارنا ونشاطنا في كل مرة نواجه فيها مشكل نريد حله ، لذا وجب علينا أن نتعود إخضاع تفكيرنا لإرادتنا الواعية ، وتركيز عقولنا وترتيب نشاطها في الموضوع الذي نود البحث فيه ، وكلها أمور شاقة تحتاج إلى مران خاص وتصقلها الممارسة المستمرة (زكرياء ، 1978 ، 23).

ولا يقتصر التنظيم في التفكير العلمي على تنظيم الممارسة العقلية الداخلية فقط بل يتعداه لينعكس على المحيط المحتضن لهذه الواقعة المراد ممارسة التفكير العلمي عليها ، ذلك أن المحيط البحثي مليء بالحوادث المتشابكة والمتداخلة وعلينا بهذا أن نخلص واقعتنا من هذا التشابك والتعقيد لنفهمها أكثر ولن يتسنى لنا ذلك إلا إذا أعدنا تنظيم المحيط الخارجي بشكل منطقي يسمح بفهم الموضوع تبعا للاستدلال العقلي ، ذلك أن عقلنا لن يستطيع استيعاب مكونات الموقف إلا إذا قدمت لها مرتبة بمنطقه.

لكن كيف يتسنى لنا بناء تنظيم مدخلات ومخرجات محيطنا البحثي ونحن نعلم مسبقا أنه معقد كفاية ؟ إن وسيلة ذلك هي إتباع (منهج /Method) أي طريقة محددة تعتمد على خطة واعية ، وصفة المنهج هذه كما هو معلوم صفة أساسية في العلم ؛ حتى انه في وسعنا أن نعرّف العلم عن طريقه ؛ وبذلك نميزه بوضوح عن أنواع المعرفة الأخرى التي تفتقر إلى التخطيط والتنظيم ، ونستطيع أن نقول أن المنهج هو العنصر الثابت في كل معرفة علمية ، أما مضمونها ونتائجها ففي تغير مستمر ، فإذا عرّفنا العلم من خلال نتائجه وانجازاته كنا في هذه الحالة نقف على ارض غير ثابتة ، أما إذا عرّفنا العلم من خلال منهجه ، فإننا نرتكز حينئذ على ارض صلبة ، لأن المنهج هو الذي يظل باقيا مهما تغيرت النتائج. (زكرياء ، 1978 ، 24).

وهكذا يمكننا القول أن روح التنظيم يجب أن تحتل مكانتها في كل تفكير أو بحث علمي من خلال تنظيم الملاحظات الأولية وترتيبها بشكل يوضح فيها الأوليات ومواطن الإشكال ، اضافة الى ضرورة استحضار هذه الروح ايضا في نهاية البناء البحثي وذلك من أجل عرض النتائج واعادة تأهيلها لتصبح معرفة منظمة قابلة للنقاش وإعادة البحث.

3. آلة المنطق

عرّف القدماء المنطق بأنّه: آلة قانونيّة تعصم مراعاتها الذهن عن الخطأ[*] ، وأرادوا بقولهم (آلة) انطلاقا من كون المنطق هو من العلوم الآليّة ، وبقولهم قانونية أنّ علم المنطق مكوّن من قوانين وقواعد عامة ، ولكن كما هو واضح فإنّ هذا التعريف فيه الكثير من الضغط خاصة على غير المتخصصين في هذا الميدان ، مع كونه تعريفاً دقيقاً.

يمكننا أن نعرّف المنطق بشكل أسهل ، وذلك من خلال وصف (الفضلي ، 1989) للمنطق بأنه: مجموعة من القواعد والقوانين العامة للتفكير الإنساني الصحيح.

المنطق بهذا هو دراسة صور الفكر وطرق الاستدلال السليم ، و يعتبر أرسطو أول من كتب عن المنطق بوصفه علما قائما بذاته ، و سميت مجموعة بحوثه المنطقية اورغانون (Organon) فكان في نظر أرسطو بمثابة دراسة قوانين الفكر مجردة من كل مضمون ويبحثها أرسطو حين يتكلم عن القياس كما في التحليلات الأولى وهو المتعارف عليه باسم المنطق الصوري ، ولكن بقيام النهضة الأوروبية ونهضة العلوم الطبيعية أصبح المنطق علم مختلف نوعا ما عن منطق أرسطو فظهر منطق الاستقراء الذي كان رائده فرانسيس بيكون (F, Bacon) واستكمله بعد ذلك جون ستيوارت ميل (J. S, Mill).

---

* في هذا السبيل يمكن مراجعة: تعريفات الجرجاني (مادة المنطق)، وشرح الشمسية للقطب الرازي ص 16 ، والمنطق للشيخ محمّد رضا المظفر 10/1 ، وغيرها من الكتب.

وإذا بحثنا في دلالات وغايات استجلاب أداة المنطق هنا ، يتضح لنا أنّ جميع العلوم هي نتاج التفكير والبحث الإنساني ، ومن الواضح أيضاً أنّ الإنسان حينما يفكّر أو يبحث قد يهتدي إلى نتائج صحيحة ومقبولة وقد ينتهي إلى نتائج خاطئة وغير مقبولة ، فالتفكير والبحث الإنساني -إذن- معرّض بطبيعته للخطأ والصواب ، ولأجل أن يكون التفكير علميا وسليماً وتكون نتائجه صحيحة ، أصبح الإنسان بحاجة إلى قواعد عامة تهيئ له مجال التفكير الصحيح متى سار على ضوئها.

أنّنا بتعلّمنا قواعد المنطق كمهتمين بالبحث العلمي نستطيع أن نذلل الأفكار والنظريّات العلميّة فنتبيّن أنواع الأخطاء الواقع فيها ونتعرّف على أسبابها ، وبالتالي فأداة المنطق جاءت لتنمي الروح العلمية لدى دارسيه أو طالبيه.

إنّنا بامتلاكنا وتحكمنا في أداة المنطق نستطيع أن نميّز المناهج العلميّة السليمة التي تؤدي إلى نتائج صحيحة من المناهج العلميّة غير السليمة التي تؤدي إلى نتائج غير صحيحة ، كما نستطيع أن نفرّق بين قوانين العلوم المختلفة وأن نقارن بينها ببيان مواطن الالتقاء والشبه ومواطن الاختلاف والافتراق.

4. التجريد

إن التجريد هو عملية يتم من خلالها اشتقاق المفاهيم من خلال استخدام وتصنيف المفاهيم الحرفية (الحقيقية أو المادية) أو المبادئ الأولى أو وسائل أخرى ، والتجريد هو نتاج هذه العملية - التي تعد مفهومًا يعمل كإسم فائق الشكل لجميع المفاهيم التابعة ، كما أنها تربط أي مفاهيم متصلة مثل مجموعة أو مجال أو فئة (Langer, 1953, 90).

ويمكن تشكيل المجردات من خلال تقليل محتوى معلومات مفهوم أو ظاهرة يمكن ملاحظتها ، وعادة ما يحدث ذلك من أجل الاحتفاظ بالمعلومات المتصلة بغرض معين فقط ؛ فمثلاً ، تجريد كرة القدم المصنوعة من الجلود

لتشمل الفكرة الأعم وهي أنها كرة لا يحتفظ إلا بالمعلومات التي تخص السمات والسلوك العام للكرة ، ويتجاهل خصائص تلك الكرة المعينة (Sowa, 1984).

وهـذا يؤكـد أن عمليـة التجريـد هـي سـلخ وجـرد لمختلـف الخصـائص الثانوية لموضوع أو شيء ما ، مع استبقاء خصائصه الأساسية فقط والتي تمثل جـوهره الجـامع المـانع تمهيـدا لتعمـيم هـذا المفهـوم المجـرد علـى مختلـف المواضيع والأشياء المشتركة في نفس الخصائص الرئيسية.

يستخدم التجريد حسب (Sowa, 1984) إستراتيجيةالتبسيط ، التي يتم من خلالها تـرك التفاصيل التي كانـت ماديـة سـابقًا غامضـة أو مبهمـة أو غيـر معروفة ؛ وبالتالي يتطلب الاتصال الفعال حول الأشياء المجردة تجربة بديهية أو مشتركة بين المتصل ومتلقي الاتصال ، وينطبق هذا على جميع الاتصالات الشفهية/المجردة.

وكمثال عن عملية التجريد يمكن أن نتتبع حركة تجريدية يقوم بها الطفل عبـر مراحـل نمـوه ؛ فهـو لـو أُعْلِـم مـثلا: بـأن ذلـك الشـيء ذو اللـون الأحمـر والمصنوع من الخشب والذي يسد مدخل بيتهم يسمى (باب) فسوف يدرك بأن مصطلح الباب يعبر عن ذلك الشيء الأحمر والمصنوع من الخشب فقط ؛ لكنه مع الوقت يصادف باب آخر بلون مختلف ويسمى أيضا (باب) فيعرف عندها أن اللون ليس هو المحدد فيُجرِّد خاصية اللون عن الباب ، ثم يفعل ذلـك مـا خاصـية مـادة الصـنع عنـدما يواجـه بابـا حديـديا ؛ وهكـذا مـع بـاقي الخصائص الثانوية حتى يتكون عنده مفهوم مجرد عن الباب يتعرف من خلاله على الأبواب مهما تغيرت وتطورت خصائصها.

وهـذا المسـار السـابق هـو نفسـه الـذي يسـلكه التجريـد حتـى مـع المفـاهيم المرتبطـة بالمواضـيع اللاحسـية كمفهـوم: الإنسـان ، المجتمـع ، العقـل ...الـخ ؛ وبهذا يصبح التحكم في عملية التجريد مطلبا أساسيا لأي فرد يود أن يلج عـالم البحـث العلمـي ، ذلـك أنـه يسـمح لـه بتحديـد مفاهيمـه علـى وجـه الدقـة ، مـع إمكانيـة عـزل متغيراتـه عـن كـل دَخَـلٍ أو تشـابه ممـا يتـيح لـه لاحقـا إجـراء تعميمات ملائمة.

5. التدقيق والتجويد

يقصد بالتدقيق تلك العلمية اليَقِظَة المتتبعة لحدود عمل أو نشاط ما بدأً من مدخلاته وانتهاءً بمخرجاته ، وذلك على مستوى تفاصيل المهمة وكذا لغة إبلاغها ، وهي تبدأ على صعيد التفكير وتنعكس على الممارسة المرتبطة بهذا التفكير.

وقد يكون تحديد طبيعة وموضوع العمل في حد ذاته تعبيرا صادقا عن عملية التدقيق ، وذلك للحؤول دون الوقوع في فخ ألفاظ تحمل أكثر من معنى وأكثر من تفسير (إشكالية ديكارت في اللغة من أكبر الأمثلة على ذلك) أي أنه لابد من تحديد الاصطلاحات واللغة المعبرة تعبيراً علمياً دقيقاً.

كما وتُطْلَبُ الدقة في محطة جمع الأدلة والمعطيات وذلك من مصادر متعددة موثوق بها وعدم التسرع في الوصول إلى القرارات والقفز إلى النتائج ما لم تدعمها القرائن والملاحظات الكافية ؛وكذا في استخدام معايير الدقة والموضوعية والكفاية في تقدير ما يجمعه الباحث من أدلة وملاحظات.

ولكثرة ما سقط الكثير من العلماء عبر التاريخ في هوة أخطاء التدقيق جرى الميل إلى استخدام التعبيرات الرياضية التي تحدد الظاهرة تحديداً علمياً دقيقا فأصبح بذلك التعبير الرياضي من الأهمية بما كان ؛ بحيث مع مجيء جاليليو دخلت الدقة العلمية مرحلة جديدة سميت (دقة الفيزياء) أين طبقت لغة الكم الرياضية للتعبير عن الظواهر الطبيعية ، ولاحقا وصلت حتى للظواهر الانسانية.

الدقة إذن مطلب مهم من مطالب الدخول في غمار العملية البحثية ، وهو ملكة تنبني على مبدأ التثبت من كل شيء عبر مختلف مراحل البحث لغةً وأداءً ، ولابد على الباحث المُجِد من أن يسعى في تنمية هذه الملكة وتوظيفها في بحثه حتى يصل به إلى مرحلة الجودة ؛ ذلك أن الدقة هي أداة التجويد.

الشك العلمي

Scientific Doubt

1. ماذا نعني به ؟

الشك في مطلقه خلاف اليقين ، وهو حسب أبو حيان الغرناطي حكم متردد يتساوى فيه طرفا الاحتمال بين اليقين والإنكار أو بين القبول والرفض وهو تجويز أمرين لا مزية لأحدهما على الآخر عند الباحث عن الحقيقة.

والشك العلمي جزء من الشك المطلق ؛ وهو وفقا لـ (Stemwedel, 2008) ممارسة للتردد في قبول صحة ادعاءات تفتقر إلى الأدلة التجريبية أو استنساخها ، كجزء من قاعدة السعي المنهجي نحو توسيع المعرفة المعتمدة.

وقد أشاد الكثير من الكتاب إلى فضائل التشكك العلمي باعتباره الموقف العام تجاه أي رواية أو اختبار فرضية علمية سيئة ؛ وتتوزع الشكوك العلمية الجيدة عبر إطار هذا المبدأ ، إذ أنه يجب على المتقدم للبحث العلمي أن يتسلح بغربال الشك ويقطب حاجب الريبة في وجه مسلمات الموضوع الذي هو بصدد دراسته حتى قبل أن ينطلق فيه.

في بعض الأدبيات تسمى الشكوك العلمية أيضا الشكوك النافعة ، وقد نشأ مصطلح الشكوك العلمية من خلال أعمال كارل ساجان (C, Sagan, 1998) والشكوك العلمية وفقا لـ(Kurtz, 1992, 371) تختلف عن الشكوك الفلسفية ، التي تشكك بقدرتنا على المطالبة بأي معرفة بالطبيعة في العالم.

ويعتقد أصحاب الاتجاه الداعي إلى تبني منهج من الشك المتكامل في شتى المجالات العلمية أن التجربة هي أداة الشك الأولى ومعبره الوحيد نحو

اليقين ، وبأن البحث العلمي باعتباره نسق منظم هو أفضل مكان يمكن للشك أن ينمو ويترعرع فيه وذلك نظرا لدقة الأسلوب العلمي.

وهكذا فالشكوك جزء من المنهج العلمي ؛ وهي أيضا أداة تقييمية له ، إذ لا يمكن الوثوق في أي النتائج المتوصل إليها ما لم تجتز غربال التشكك الأولي أو البعدي.

2. الشك والوظيفة البحثية

يعتقد أن الوظيفة الرمزية للمنهج العلمي هي تنظيم العلاقة بين الشك واليقين ؛ فلا يتركها للمصادفة ،ذلك أن التفكير العلمي يفسح مجالاً واسع النطاق للشك من أجل الاستيضاح لا الإنكار ، ولطالما إتصف المَهَرة من الباحثين بقدرتهم على ممارسة نظام مستقر من الشك الذهني وذلك في جو من الموضوعية.

و هكذا يظل العالم متمسكا بالشك العلمي حتى بعد الوصول إلى قراراته العلمية التي أصدرها بإزاء الظواهر والقضايا التي قام ببحثها ، غير أن للشك معنى أخلاقي يرتبط بدراسة الظاهرة الاجتماعية ؛ فهو يتسع ويتمدد من المجال العقلي إلى المجال الوجداني ومن ثم إلى المجال السلوكي الأدائي ؛ فيخلط الباحث غير الماهر بين الشك العلمي في المعطيات المعرفية والشك في سلوكيات أفراد بحثه وفي نواياهم مما يضعه أمام إشكال أخلاقي ؛ وهنا يجب أن ننتبه إلى ضرورة وضع حدود لعملية التشكيك وتقنينها وفق خطوط علمية واضحة يبتعد فيها الباحث عن إصدار اللوم والتشكيك في كل ما يصدر من الأفراد بغير وعي أو بغير إرادة منهم ، وأن يتم إصدار الحكم المتشكك على السلوك معزولا عن صاحب السلوك ونواياه.

3. الشك العلمي منهج لا مذهب

للشك وجهان ؛ وجه مذهبي وآخر منهجي ، وقد جاء الأول منهما متعمدا الشك كغاية لا هدف لها سوى هدم الحقيقة و المعرفة -و الأخلاق أحيانا- ، وقد مُثِل تاريخيا هذا الاتجاه من طرف: (السوفسطائيين ، أناسيداموس ،

أغريبا ، سكستوس امبريقوس ..الخ) وفي السنوات الأخيرة مثلته الحركة الشكوكية (Pseudo-skepticism)(*)

أما الشك كمنهج فقد جاء بهدف الوصول إلى الحقيقة بعد هدم الأوهام حتى تقوم المعرفة على أساس واضح لا يخالجه أدنى ريب ، و من ممثلي هذا الاتجاه نجد: (سقراط ، الغزالي [بحكم الأسلوب] و ديكارت ... الخ)

فالشك كمذهب جاء إلى العلم فجمّده ونال من ثقة الناس فيه ، في حين أن ممارسة الشك كمنهج جاءت لتردّ للعقل مكانه وللعلم سلطانه ، إذ أن الشك المنهجي هوحالة من التردد الإرادي وهو صناعة واعية غايتها الحقيقية ومرادها اليقين وهو مؤقت إلى حين ، لأنه سيتوقف حال ما تَثَبَتَ الباحث ووصل إلى اليقين.

الشك المنهجي شك بنّاء ؛ لأنه وليد التجربة العقلية وليس النفسية ، وهو يتميز بأنه ينمو ويتوسع تبعا لطبيعة المناخ العلمي والفكري الذي يعيش فيه الباحث ؛ فكلما كان الباحث في بيئة مليئة بالاتجاهات ويفتقر فيها البحث العلمي إلى الدقة والموضوعية زاد مطلب حضور منهج الشك ؛ الذي يعتبر وسيلة للوصول إلى اليقين وليس شكاً مطلقاً ، فهو مؤقت تبعا لزمن تحقق اليقين.

---

* حركة مذهبية تشكيكية معاصرة ظهرت مع بداية التسعينات ؛ تتبنى مواقف فكرية منكرة لكل ما هو جديد كإنكار الإيدز أو الأنفلونزا أو غزو الفضاء..الخ.

الأخلاق العلمية

Scientific Ethics

1. ماذا نعني بها ؟

إضافة إلى كونه عملية منهجية تؤدي إلى اكتساب معرفة ضرورية للتعامل مع الإشكاليات المرتبطة بالظواهر المختلفة ، يعتبر البحث العلمي كذلك نشاطا أخلاقيا ذو أهداف نبيلة ، لكن ورغم ذلك يفشل بعض الباحثين في استيعاب هذه الحقيقة فيقعون في بعض الأخطاء الأخلاقية التي تنشأ في معظمها في الفترة التي يُقْدِمون فيها على تجميع بياناتهم من حقل الدراسة ، فتلك المرحلة تعتبر بمثابة الموقف المحكي الذي يحتاج فيه الباحثون إلى أن يوازنوا بين العديد من القرارات التي تبدو في بعض الأحيان متعارضة مع بعضها البعض ؛ وخصوصا ما اتصل منها بإحداث أضرار على الأفراد المشاركين في الدراسة ، تحت ذرائع النفع العلمي.

يتطلب البحث العلمي في شتى المجالات المعرفية توافر مجموعه من القيم والمبادئ الأخلاقية في من يمارسه ؛ ويخطئ من يتصور أن العملية البحثية لا تعدو أن تكون مجرد فهم وتطبيق مجموعة من الأسس والإجراءات التي تتصل بتحديد الإشكالية وإعداد التصميم البحثي وتجميع البيانات والتعامل الإحصائي مع تلك البيانات وكتابة تقارير البحث ، وإنما هناك مجموعه من المعايير الأخلاقية التي تصاحب كل مرحلة من تلك المراحل ، وعلى الباحث في المجالات الإجتماعية أن يكون ملمًّا بتلك المعايير والقيم ، ذلك أنه يتعامل مع مادة البشر الذين يتميزون بأن لهم حقوقا وكرامة يجب أن تصان من كل ضرر قائم أو محتمل.

ويقتضي مفهوم الأخلاق العلمية أن يلتزم ويكتسب الباحث روحا متخلقة تقوم على احترام حقوق الآخرين وآرائهم وكرامتهم ، سواء كانوا من الزملاء الباحثين ، أو من المشاركين في البحث أو من المستهدفين من البحث ، أو حتى الباحثين في ذاتهم.

2. معايير الأخلاق العلمية

تشتمل الأخلاق العلمية عامة على قيمتين أساسيتين هما:

(الروح الإيجابية) و (السلامة)[*]

وهاتان القيمتان يجب أن تكونا ركيزتي الاعتبارات الأخلاقية خلال عملية البحث ، وتحت هاتين القيمتين تتوزع الكثير من المعايير التي تشكل السلوك الأخلاقي للباحث ؛ و تتضمن الآتي:

• **المصداقية والأمانة (Truthfulness & honesty)**: وفيها يرتجى من الباحث أن يتحرى صِدْقِية النقل في نتائج بحثه ، وأن يكون متثبتا فيما يعتمده ، فلا يكذب في نقل الملاحظات ، ولا يزور في النتائج المتوصل اليها ولا يضخمها بما يخدم رغبته ، وألا يكمل أية معرفة ناقصة أو غير كاملة اعتمادا على ما يظنه قد حصل.

كما أن الباحث مطالب بإحالة ونسبة كل المعلومات التي يستخدمها الى أصحابها الأصليين ، وذلك وفق ما تتيحه الدلائل المنهجية الخاصة بالاحالة ، فلا يترك معلومة صغيرة كانت أم كبيرة الا وكان أمينا في نسبتها الى صاحب الكتاب أو العمل الذي أخذها منه ، فلا يستثني من ذلك الا الأفكار والتراكيب التي أنتجها بنفسه.

[*] موقف لا أخلاقي: تعد دراسة توسكيجي للزهري (1932-1972) من بين أكثر المواقف المخزية في تاريخ البحث العلمي ، حيث تم فيها رصد 600 أمريكي أفريقي من الذكور عن كثب لمدة 40 عامًا ، وأصيب 400 شخص منهم بمرض الزهري دون أن يخبرهم أحد بهذا ولم يتم علاجهم ، فمات الكثير منهم خلال الدراسة ، ولم تتوقف الدراسة إلا بعد انتشارها وذيوع صيتها. وقد قدم الرئيس كلينتون في 1997 اعتذارًا خاصا ورسميا لجميع المصابين وأسرهم.

- **السلامة والإحترام (Safety & Respect)**: وهي تشير إلى ضرورة أن يحرص الباحث على توفير السلامة الجسدية و المعنوية لمختلف المشاركين في بحثه ، وأن يأخذ احتياطات تحضيرية عند كل نشاط بحثي يود القيام به ، وألا يحاول تنفيذ بحثه في بيئات قد تكون خطرة من النواحي الجيولوجية ، أو الجوية ، أو الاجتماعية ، أو الكيميائية..الخ.

فلا ينبغي بأي حال من الأحوال وتحت أي مبرر أن يتسبب الباحث في إحراج أو إخجال أو تعريض للخطر لأي فرد له علاقة بموضوع بحثه ؛ وذلك لأن احترام مشاعر الآخرين (Vulnerability) مهم جدا ، فقد يكون بعض المستهدفين أكثر عرضة من غيرهم للشعور بالانهزامية أو الاستسلام بسبب عامل السن أو المرض أو عدم القدرة على الفهم أو التعبير.

- **الموافقة والسريّة (Consent & Anonymity)**: وهنا يجب على الباحث أن يتأكد دائما من حصوله على موافقة مسبقة من طرف الأشخاص الذين يود العمل معهم خلال فترة البحث ، إذ يجب أن يعلم أفراد العينة أنهم تحت الدراسة ، وفي حال عدم مقدرة هؤلاء الاشخاص على اتخاذ قرار الموافقة بسبب عامل صغر السن أو عدم الاهلية ، فإن الموافقة تطلب من الأوصياء عليهم ، فمثلا إذا احتاج الباحث دراسة سلوك الأطفال الصغار فإنه مطالب بأخذ الإذن من آبائهم أو مدرسيهم.

ويمكن أن تكون الموافقة شفوية الا في حالة وجود تسجيل رقمي (Digital Recording) حيث يكون الباحث مطالبا بالحصول على موافقة اضافية خاصة بالتسجيل الرقمي ، وأن تكون هذه الموافقة كتابية ، بحيث لا يقوم الباحث بتسجيل الأصوات أو التقاط صور أو تصوير الفيديوهات دون الموافقة الكتابية من طرف المستهدفين من البحث ، وينبغي أن تكون هذه الموافقة قبلية ، حيث أن طلب الموافقة بعد التسجيل غير مقبول ، كما يحق للأفراد الذين وافقوا على التسجيل أن يطلعوا على المحتوى المسجل قبل استخدامه ، من طرف الباحث ، إذ يمكنهم أن يطلبوا تعديل بعض المقاطع أو تظليلها أو حتى إزالتها.

ويضاف الى ما سبق أن الباحث مطالب أيضا بحماية هوية المبحوثين في كل الأوقات فلا يعرض أسماء أو تلميحات تؤدي إلى كشف هويتهم الحقيقية ، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تحويل الأسماء إلى أرقام أو رموز مع التأكد من إتلاف كل ما يتعلق بهوية المستهدفين بعد انتهاء الدراسة.

• **حق الانسحاب (Withdrawal):** على الباحث أن يترك باب الانسحاب من الدراسة مفتوحا في أي وقت أمام جميع أفراد عينة البحث ، وأن يتذكر دائما أن المبحوثين غالبا ما يكونون متطوعين تقدموا بمحض إرادتهم للمشاركة في الدراسة ، وبالتالي وبذات الإرادة يمكنهم أن يقرروا الإنسحاب منها ، وخصوصا إذا علمنا أن بعض الدراسات تأخذ طابعا طوليا بحيث تستغرق شهورا وسنوات ، مما يعني أن الوقت الذي يمنحه المبحوثين لأجل الدراسة يمكنهم أن يقضوه في عمل آخر أكثر ربحا وفائدة لهم.

وبهذا فلا يمكن للباحث إلزام هؤلاء الأفراد بالبقاء ، بل يمكنه فقط أن يطلب منهم ذلك بشكل ودي. ولهذا السبب يجب أن يتوقع الباحث انسحاب بعض المشاركين ، وأن يعمل على تلافي آثاره السلبية على العملية البحثية من خلال زيادة عدد أفراد العينة قبل الانطلاق ، بما يضمن له بقاء مجموعة كافية لمواصلة الدراسة.

• **التغذية الراجعة (Feedback):** كلما كان في إمكانية الباحث إعطاء تغذية راجعة للمستهدفين من بحثه فليفعل ذلك ، حيث أنه من حق المشاركين على الباحث أن يعرفوا نتيجة الدراسة التي ساهموا بمشاركتهم في انجاحها ، ولأنه لن يكون بمقدور الباحث تزويد المشاركين بتقرير كامل في كل الحالات ، فإن إعطائهم ملخصا أو بعض العبارات والتوصيات قد يفي بالغرض المطلوب.

كما ويحدث ألا تتاح الفرصة للباحث بلقاء المشاركين مجددا ، كما في حالات العينات التي يرصدها الباحث في الفضاء العام ، كملاعب كرة القدم أو مراكز التسوق..الخ ففي هذه الحالة على الباحث أن يسعى لنشر نتائج بحثه

بمختلف الوسائل التواصلية الممكنة ، وذلك بعد نشرها في أوعية النشر العلمي المتعارف عليها في المجتمعات العلمية.

• **الأمل الكاذب (False Hope)**: لا يجب على الباحث أن يجعل المستهدفين يعتقدون من خلال أسئلته أو وعوده المباشرة بأن الأمور سوف تتغير لصالحهم بسبب مشاركتهم في بحثه أو مشروعه الذي يجريه ؛ حتى لو اعتقد أن هذا الأمر سيضمن تعاونا أكبر من طرف أفراد العينة ، وذلك أن إعطاء الباحث لوعود خارج نطاق بحثه أو سلطته يعتبر تحايلا غير مقبول ، وقد تنعكس نتائجه على اتجاهات الرأي العام نحو البحث العلمي ، فيميل الناس مع تكرر هذا التحايل الى النفور من المشاركة في البحوث العلمية.

ومن الأمثلة على الأمل الكاذب تلك الدراسات التي توجه لأفراد من تجمعات سكانية مهمشة ، والتي يمكن للباحثين فيها أن يدعوا بأن نتائج بحوثهم ستصل الى الجهات الرسمية التي من شأنها أن تتدخل بناء على ذلك لتحسن الظروف المعيشية لهذه التجمعات.

• **الملائمة (Appropriateness)**: من بين المعايير الأخلاقية التي تندرج تحت قيمة (الروح الايجابية) هي اهتمام الباحث بتقييم قدراته المعرفية والمادية والوقتية ، بحيث لا يتقدم في دراسته سوى الى تلك المواضيع التي يعتقد أنها تتلائم مع قدراته وخبراته ، وذلك لأن العمل على مباحث تتجاوز خبرة الباحث من شأنه أن يزيد من احتمالية الحصول على نتائج غير دقيقة.

ولأن نتائج البحوث العلمية قد ترتبط بقرارات سياسية أو اجتماعية أو طبية فإن عدم الدقة فيها بسبب نقص الخبرة البحثية أو القدرات المعرفية والمادية ، سيزيد من إمكانية اتخاذ قرارات خاطئة وبالتالي عواقب وخيمة على مختلف الأصعدة.

3. مبادئ الجمعية الأمريكية لعلم النفس

(APA Ethics Code, 2010)

تعتبر مبادئ البحث العلمي التي جاء بها الدليل الأخلاقي لجمعية علم النفس الامريكية (APA Ethics Code, 2010) من أهم المعايير المعتمدة في مجال أخلاق البحث العلمي ، وتتوزع هذه المبادئ عبر عدة شروط(*) نذكر منها :

1- عند التخطيط لدراسة ما فإن المستقصي يتحمل المسؤولية الشخصية عن المعايير الأخلاقية المتصلة بالدراسة ، وإذا وجد الباحث صعوبة في الالتزام التام بذلك المبدأ -وذلك لاعتبارات علمية وإنسانية- فعليه أن ينشد المشورة والنصيحة من القادرين على تقديمها ، وأن يفكر في إجراءات وقائية لحماية وصيانة حقوق المشاركين في البحث.

2- إن مسؤولية ترسيخ ممارسات أخلاقية مقبولة في البحث والحفاظ عليها ، تقع دائما على المستقصي ، كما أن الباحث مسؤول أيضا عن الممارسات الأخلاقية لمساعديه وزملائه ومن يستخدمهم للتعامل مع المشاركين في البحث.

3- يتحمل الباحث مسؤولية إعلام المفحوصين بكل سمات البحث وشروطه ، والتي يمكن أن يكون لها تأثيرها على قرارهم فيما يتصل برغبتهم في المشاركة في البحث ، كما يجب على الباحث أن يجيب على كل استفسارات المفحوص ؛ فيما يتصل بتلك السمات التي يمكن أن يكون لها تأثير على رغبته في المشاركة.

4- يعد الانفتاح والأمانة سمتين أساسيتين من السمات التي تحكم العلاقة بين المستقصي والمشارك في البحث ، وعندما تستلزم المتطلبات المنهجية لدراسة ما ممارسة نوع من الخداع والتضليل ؛ فيجب أن يكون المستقصي مطمئنا إلى فهم المشارك لأسباب ذلك التصرف ، وأن يحرص دائما على العلاقة بينه وبين المشارك.

---

* للإطلاع على بقية المعايير والشروط إنظر الملاحق.

5- على المستقصي أن يحترم حرية الفرد في أن يرفض المشاركة في البحث ، أو أن يرفض الاستمرار في المشاركة في أي وقت ، فالمستقصي مسؤول عن كرامة المشاركين وسعادتهم.

6- البحث المقبول من الناحية الأخلاقية يبدأ بإعداد اتفاق واضح وعادل بين المستقصي والمشارك ، يتم فيه تحديد مسؤوليات كلٍّ منهما بوضوح ، والمستقصي ملزم باحترام كل الوعود والالتزامات المتضمنة في ذلك الاتفاق ، ولا ينبغي أن يقوم المستقصي بتضليل الأفراد وإعطائهم وعودا معينة.

7- يجب حماية المشاركين من أي وضع بدني أو عقلي غير مريح ، ومن أي ألم أو خطر قد يتعرضون له ، وعندما تكون هناك احتمالية لحدوث مثل هذه المخاطر ينبغي على المستقصي أن يُعلم المشارك بذلك ، ويحصل على موافقته ، ويتخذ كل التدابير الممكنة لتقليل تلك المخاطر إلى أقصى حد ممكن.

8- بعد الانتهاء من تجميع البيانات ينبغي على المستقصي أن يزوّد المشارك بتوضيح كامل لطبيعة الدراسة وبملخص واف عنه ، وأن يزيل أي تصورات خاطئة يمكن أن تكون قد علقت في ذهنه ، وعندما تكون هناك اعتبارات علمية وإنسانية تقتضي تأخير عرض هذه المعلومات أو حجبها ؛ فإن المستقصي يتحمل مسؤولية خاصة في التأكد من عدم وجود عواقب مدمرة بالنسبة للمشارك.

9- في حالة وجود احتمال بأن تؤدي إجراءات البحث إلى حدوث عواقب غير مرغوبة بالنسبة للمشارك ؛ فإن المستقصي مسؤول عن تلك الآثار وإزالتها ، بما في ذلك الآثار بعيدة المدى.

10- البيانات التي تمّ الحصول عليها عن المشاركين في البحث طوال مدة الاستقصاء يجب أن تبقى سرية.

"إذا كانت الفلسفة أم العلوم فإن المنهج هو أبوها"

سعد الحاج

الإطار الإبستمولوجي

Epistemological framework

المعرفة العلمية

Scientific knowledge

1. ماذا نعني بها ؟

تمثل المعرفة العلمية العنصر الأساس في مختلف محطات وإجراءات البحث العلمي ، فهي هدفه الأسمى وغايته الأقصى ؛ ذلك أن الإنسان كائن عارف بفطرته ، و لا يمكن أن يعيش بدون فضول يدفعه إلى محاولة فهم الوقائع التي يختبرها ويعيشها في حياته ، هذا الفهم هو الذي يؤهله إلى السيطرة على هذا الواقع والتحكم فيه و استخدام نواتجه لصالحه ؛ لكن المعرفة التي شكلها الإنسان عن العالم أصبحت هي نفسها محل عرفان و حوار متوازي في عديد محطاته ومتقاطع في القليل منها ، وبصيغة أخرى أصبحت المعرفة ذاتها مادة لنفس الفضول المعرفي الذي شكلها سابقا وتحولت إلى موضوع للفهم و دافعا إلى تأسيس معرفة حول المعرفة ، و قد رُكِّزت النقاشات بصفة عامة حول دور الطرح (العقل) والمشاهدة (التجربة) في تأسيس العلم ، وحدود كل منهما.

وبالبحث عن تعريف متجاوز لإشكالية التأسيس ريثما نوقشت في العناصر اللاحقة يمكننا أن نقول بأن المعرفة عموما: هي نسق من الحقائق والمعطيات الناتجة عن النشاط العقلي أو الحسّي الذي يقوم به الفرد في مختلف ممارسته الحياتية (العلمية منها وغير العلمية) ومن المعلوم أنّ الفرد يستخدم قواه العقليّة ، ونوافذ الحسّ لديه للوصول إلى مدركات حول ما يحيط به ؛ وذلك كي يتمكّن من التكيّف السليم مع بيئته.

والمعرفة في أبسط معانيها هي: "المحصّلة الناتجة عن العمليّات العقليّة من فهم وإدراك وتدبير وتفكّر وحفظ وتحليل وتركيب وتخيّل ، بالإضافة إلى

عوامل الحسّ المغذيّة لها ، وذلك من خلال تفاعلها مع البيئة الخارجيّة المحيطة بالإنسان ، من أشياء وموجودات وظواهر وحقائق ونظم ثقافيّة واجتماعيّة ، وغيرها " (أبو العينين ، وآخرون ، 2003 ، 203).

2. أنواع المعرفة

للمعرفة في عمومها نوعان أساسيان ؛ هما:

1.2. المعرفة قبل العلمية (Pre-scientific knowledge)[*]:

تُعبر المعرفة قبل العلمية عن مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم ، والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به.(مرعي ، 2001) وقد يكون الفعل العقلي الذي يتم به حصول صورة الشيء في الذهن (في المعرفة قبل العلمية) إما مصحوبا بالانفعال أو غير مصحوب به ؛ وبفضل هذا الفعل العقلي يتم النفوذ إلى جوهر الموضوع لتفهم الحقيقة (صليبا ، 1982).

وتتألف المعرفة قبل العلمية من مجموع أفكار وأحكام واستدلالات يكتسبها الناس من خلال تجاربهم الفردية والاجتماعية ، وهي تتوزع عبر ثلاث أنماط إدراكية .

1. المعرفة الإدراكية للعالم الخارجي وهو الإحساس بالعالم الخارجي وما يدور فيه مصحوبا بتفسير الأحكام الثابتة و الواقعية ، التي ندركها وترتبط هذه الأحكام بأداء ثابت في مخيلتنا .

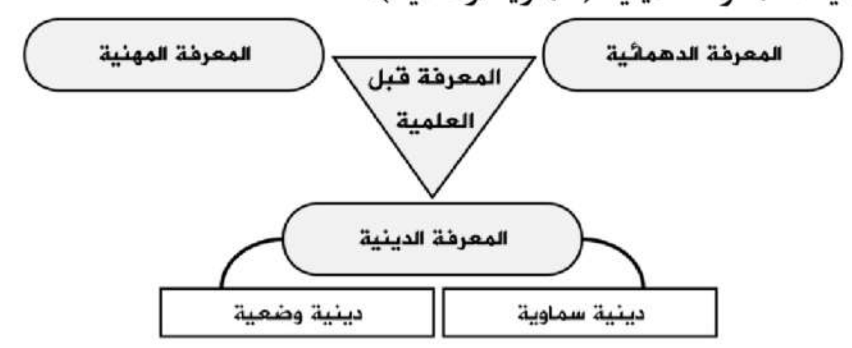
---

* لقد تم اعتماد هذا المصطلح (قبل العلمية) بدلا من المصطلح الشائع (غير العلمية) أو (الساذجة) نظرا لكون أن المعارف الموصوفة بغير العلمية تسند في كثير من الأحيان إلى أنماط منطقية ؛ تنجح أُسُسُها في إثبات صِدْقِيتها عندما نخضعها للبحث والتمحيص العلميين ؛ فتكون بذلك هاته المعرفة بذرة ومقدمة للمعرفة العلمية التي لم تكن يوما سوى معرفة قبل علمية تم التأكد من صحتها.

2. معرفة المظاهر الخارجية للواقع الاجتماعي ويتمثل في إدراك العلاقات الاجتماعية في الوحدات الصغرى والجماعات والطبقات والمجتمعات ويقدم هذا النمط معرفة عن الناس والفرد والعوامل الجماعية الإنسانية .

3. معرفة الإحساس العام أي معرفة الحياة اليومية ويتضمن هذا النوع معرفة التقاليد والأعراف التي تحكم الشعور العام والتي تساعدنا على التوجه في الحياة الاجتماعية.

ويتوزع عن هذه المستويات الثلاث من الإدراك المعرفي ثلاث فئات كبرى من المعرفة قبل العلمية ؛ هي: المعرفة الدهمائية (الساذجة)، المعرفة المهنية ، المعرفة الدينية (سماوية /وضعية).



الشكل رقم (03). يمثل أنواع المعرفة قبل العلمية.

أن هذه الفئات الثلاث من المعرفة قبل العلمية يتم إنتاجها وتحويلها وفق شروط مختلفة ؛ تتضمن كل فئة من هذه المعارف نظاما معينا لتفسير الواقع ، أو بعض مظاهره ، وذلك وفق بناء منسجم ومتماسك إلى حد ما ، ومقبول وصحيح إلى حد ما ومتنازع حوله إلى حد ما أيضا ، ولعل أهم أوجه العلمية فيها تلك المتعلقة بالمعرفة الدينية السماوية وخصوصا الإسلامية منها ؛ نظرا لسلامة القراءن (مصدرها الأول) من الزيف والتحريف.

"وكقاعدة عامة ، معظم معارفنا وكيفيات تصرفنا ، غالبا ما نستمدها ونقتبسها من هذه المعارف ، ومنها أيضا نستمد تفسيراتنا للوقائع والظواهر التي تواجهنا ؛ تفسيرات تبدو لنا وكأنها مستندة إلى استدلال أو إلى بعض

السلطات ، التي لم يتم بعد إعادة النظر في حكمها ونفوذها" (أنجرس ، 2004 ، 46).

2.2. المعرفة العلمية (Scientific knowledge):

المعرفة العلمية تبدو في ظاهرها أرقى من المعرفة السابقة ، وهذا إلى حد ما يعتبر أمرا صحيحا بالاتكاء على كون الإنسان يطلب هذا النوع من المعرفة ليتجنب النقص والتضارب الذي يصادفه كأثر من آثار المعرفة قبل العلمية.

وعادة ما تكون المعرفة العلمية مجرد تطوير وتأكيد لمعارف شكلت فيما مضى طورا من أطوار المعرفة قبل العلمية ؛ ذلك أن غاية هذه الأخيرة هي إدراك العلاقات والروابط الضرورية ، الموجودة بين طبائع الأشياء من أجل توظيفها لفهم وتسهيل مجريات الحياة اليومية ؛ وهي غاية عفوية خالية من الغرض ، بخلاف المعرفة العلمية التي تتقيد بالنتائج المنطقية دون غيرها ، فالباحث العلمي لا يطلب المعرفة لذاتها ، لأن الاشتغال بالنتائج المعرفية دون الحقائق والتعميمات النظرية يعوق العلم عن بلوغ هدفه ، ولا يتم ذلك إلا بتأليف المعارف وتنسيقها واستخراجها من مدافنها ونظمها في نواميس جامعة وهذا من ثمرات العقل ونتائج السعي.

وهنا تتجمع عصارة الاختلاف ؛ حيث أن الفرق الأهم بينهما هو فرق الهدف وطبيعة التوظيف ؛ فمن توظيف حياتي بسيط إلى توظيف غايته استخراج تعميمات وقوانين ؛ وكلما استطاع الباحث العلمي تجويز المعرفة قبل العلمية عبر قنوات البحث العلمي صارت هذه المعرفة علمية.

وعليه ؛ فالمعرفة العلمية هي عبارة عن حركة عقلية بحثية دؤوبة تعتمد مبدأ التحقق من طبيعة ما نعتقد أننا قد كشفنا عنه -في مرحلة قبل العلمية- إذ أنه لن توصف معرفة بالعلمية وهي في حالة انغلاق يحجبها عن التحقق ، فهي في حاجة دائمة للحجج والبراهين حتى تحافظ على علميتها ؛ وتساهم في تطورها لتحقق مبدأ تراكم المعارف الذي لا نهاية له ، والذي سيشكل في مجمله ما يسمى بالعلم.

3. بنية المعرفة العلمية

تتألف بنية المعرفة العلمية من المكونات التالية :

1- المفاهيم العلمية (Concepts Scientific) : المفهوم العلمي عبارة عن بناء أو تصوّر عقلي ينتج عن استيعاب العلاقات بين ظواهر أو وقائع أو موجودات مختلفة ؛ وذلك بما يضمن تنظيمها وتكثيفها في شكل صورة عقلية ؛ مثلا: مفهوم الفرد ، العائلة ، الدولة ، الجبل ، القرية... الخ.

2- الحقائق العلمية (Scientific facts): والحقيقة العلمية هي عبارة عن نتاج علمي جزئي لا ينطوي على تعميم ؛ ثبتت صحته ضمن ظروف و أزمنة معينة ؛ والحقائق دائما تتغير وتتبدل تبعا لما ستسفر عليه نتائج البحث المستمر ، مثلا: تتكون الذاكرة من مستويات: (قصير ، متوسط ، طويل).

3- التعميمات العلمية (Scientific Generalization) وهي عبارة عن تراكيب أو جمل تجمع بين عدة مفاهيم على أساس أن هذا الجمع يتضمن اضافة مفاهيمية (حقيقة) قابلة لاعادة الاستخدام بشكل متجدد ؛ مثلا: تساهم هجرة الفلاحين في زوال الأسرة الممتدة.

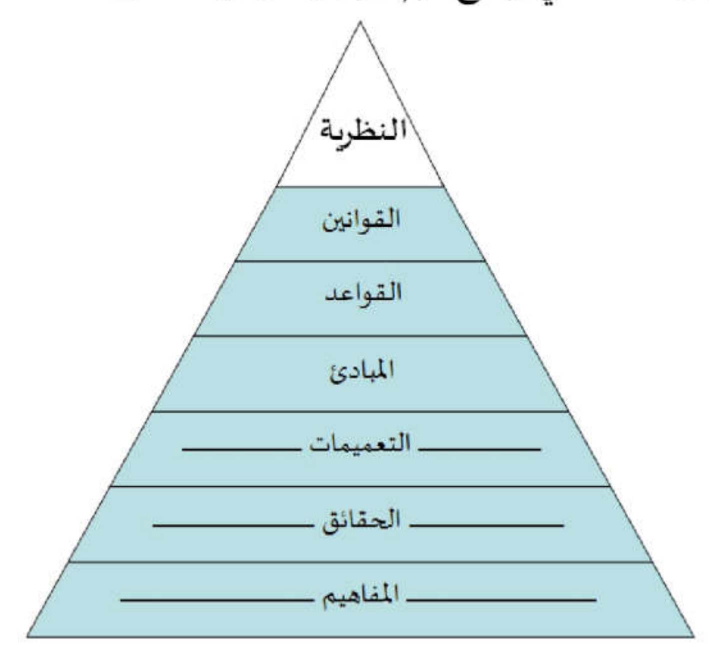
4- المبادئ العلمية (Scientific Principles): و هي نظام مترابط من المفاهيم العلمية التي تشترك في وصفها للظاهرة وصفا نوعيا ؛ مثلا: الطاقة لا تفنى ولا تستحدث ، يرتبط الاستقلال السياسي بالاستقلال الاقتصادي.

5- القواعد العلمية (Scientific Rules): و هي نظام مترابط من المفاهيم العلمية التي تشترك في وصفها للظاهرة وصفا نوعيا وكميا ؛ مثلا: قاعدة أرخميدس.

القوانين العلمية (Scientific Laws): و هي نظام مترابط من المفاهيم العلمية التي تشترك في وصفها للظاهرة وصفا كميا في صورة علاقة رياضية ؛ مثلا: قانون الجاذبية العام.

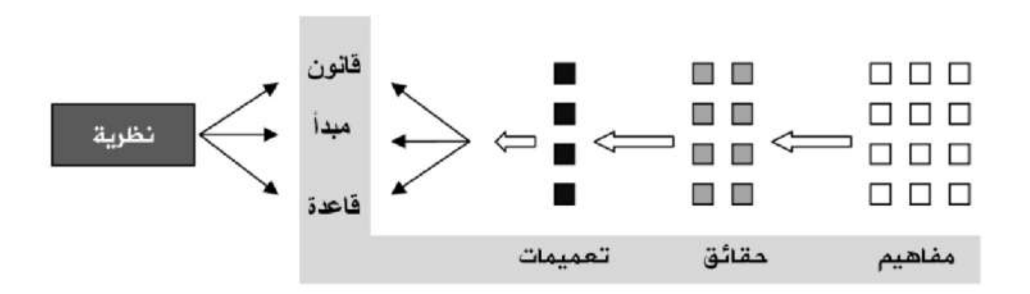
7- النظريات العلمية (Scientific Theories): وهي نظام تفسيري متكامل يوضح ويستند على مجموعة متناسقة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ

والقواعد والقوانين التي تشترك كلها في تفسير ظاهرة ما ؛ مثلا نظرية الانفجار العظيم: والمخطط الآتي يوضح هرم نمو بنية المعرفة العلمية:



الشكل رقم (04). يمثل نمو بنية المعرفة العلمية.

ويمكن توضيح العلاقة بين مكونات المعرفة العلمية بالشكل الآتي :



الشكل رقم (05). يمثل العلاقات داخل مكونات بنية المعرفة العلمية.

4. خصائص المعرفة العلمية

أ- **المعرفة العلمية تبسيطية**: إن الظواهر موضوع المعرفة العلمية هي من حيث الأصل ظواهر متشابكة ، بحيث تربطها صلات خفية يعسر على الحواس ادراكها بشكل مباشر ؛ غير أنها تظهر لنا من من خلال القوانين العلميّة التي تعتبر حسب ستوارت مل (S, Mill) عبارة عن

(تفسير المرئي المعقّد بالمرئي البسيط)؛ فالحوادث التي تبدو لنا معقّدة، كالأمراض والأحداث الجيولوجية...الخ بمجرد أن نفهم القانون التي تحكمها، فإنها ستصبح في أذهاننا بسيطة وواضحة.

ب- المعرفة العلمية وضعية: لا تفسر المعرفة العلميّة الوقائع والظواهر بنسبتها إلى علل غيبيّة كما هو الحال مع المعرفة قبل العلمية؛ حيث تنسب الظواهر إلى الآلهة أو الأرواح، إنما تستند المعرفة العلميّة في تفسيراتها على ما هو مدرك بحواس الانسان وعقله.

ج - المعرفة العلمية موضوعية: المعرفة العلميّة لا تتأثر بالميول والتحيّزات الشخصية ولا بالمنافع والأهواء الذاتية، أنما تقوم المعرفة العلمية الحقّة على فهم الموضوع على ماهو عليه دون تدخل لذات الفرد، وكما قال بشلار (G, Bachelard) (في حين يقرّب العلم الناس من بعضهم البعض، تفرق والأهواء والمصالح بينهم، لأن العلم يستخدم الأدلة العقلية والبراهين المنطقية المستقلة عن العوامل الشخصية والذاتية).

د- المعرفة العلميّة كمية: يميل العلماء اثناء تعاملهم مع المعارف العلميّة الى استخدام التعابير الرّياضية؛ إذ لا علم إلا بالقياس كما يقال؛ فالأصوات والألوان لن تتحوّل إلى وقائع علميّة إلاّ بعدما يتم تفسيرها تفسيرا كمّيا؛ و قد سبق لنا أن تعرّضنا إلى أهمية اللغة الرّياضية في عنصري الضبط والدّقة لدى حديثنا عن التفكير العلمي.

ه- المعرفة العلميّة تعميمية: يستخرج الباحث العلاقات العامة الثابتة من الحوادث الجزئية المتغيّرة، وتسمى هذه العلاقات الثابتة العامة بالقوانين، مثلا تم التوصل إلى قانون (كل المعادن تتمدّد بالحرارة) من خلال تعميم التجربة التي حدثت على قطعة حديد؛ فالعلم لا يكتفي بجمع القوانين وحسب، إنه يوحد بينها ويضعها في مبادئ عامة ونظريات شاملة.

5. أصول المعرفة العلمية

إن المطارحة الإبستمولوجية بشأن أصول المعرفة العلمية قد انتهت في مجملها إلى حصرها في أصلين ثابتين لم يجري الاتفاق على أحقية أي منهما بأن يكون المصدر الأول للمعرفة العلمية الصحيحة ، فمن قائل أنه الاستقراء إلى آخر يعتبر أنه الاستنباط ، وبين هذين الطرحين يمكننا أن نورد الآتي:

1. الأصل الاستقرائي:

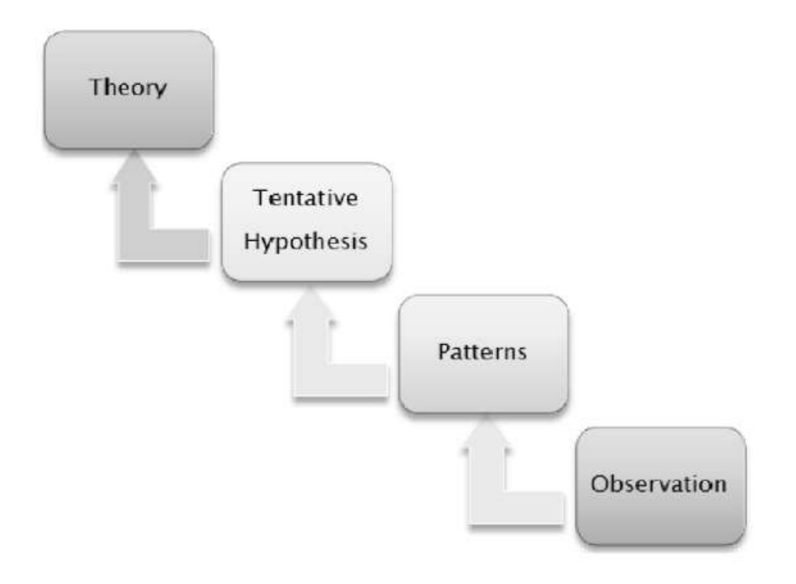
يُعبر الاستقراء (Inductive) عن عملية استدلال صاعد ينتقل فيه الباحث من الحالات الجزئية إلى القواعد العامة ، أي انتقال من ملاحظة الجزئيات إلى الحكم العام ، ولذلك تعتبر نتائج الاستقراء أعم من مقدماته ، ويتحقق الاستقراء من خلال الملاحظة والتجربة ومختلف تقنيات البحث المتبعة.

والاستقراء عند المنطقيين هو الحكم على كلي بما يوجد في جزئياته الكثيرة ؛ ويعرفه الإمام الغزالي بقوله "هو تصفح لجزئيات كثيرة داخلة تحت معنى كلي ، حتى إذا وُجِدَ حكم في تلك الجزئيات حُكِمَ على ذلك الكلي به"(المتقي ، 2010)

و ينقسم الاستقراء إلى ناقص و تام ؛ أما الأول فهو انتقال الذهن من الحكم على بعض الجزئيات إلى الحكم على الكل ؛ وهو استدلال مُعَرَّض للاختلال لاحتمال سقوطه بعدم استقراء جزئية واحدة ، و أما التام فهو انتقال الذهن من الحكم على جميع الجزئيات إلى الحكم على كليتها ؛ وبعبارة أبسط يمكننا القول "أن الاستقراء التام هو تتبع لكل الجزئيات للوصول إلى الحكم ، وهو صعب في أكثر الأحيان ؛ أما الناقص فهو اختيار عينة للوصول إلى الحكم ، ويسمى (بالاستقراء العلمي).. وهو أكثر شيوعا من الاستقراء التام"(الحسني ، 1995).

تمنح أطروحة الاستقراء إذن الأسبقية لجمع الملاحظات عن الظواهر بهدف الاستنتاج الممكن للافتراضات العامة المؤدية إلى بعض الانسجام

(أنجرس ، 2004 ، 50)،ويتدرّج فيها البحث العلمي من الوقائع المخصصة والمحددة (More Specific) إلى العموميات (General) و يمكن فهم هذا الأسلوب باعتبار أنه يتسم بإجراء دراسات الهدف منها تعميم الحالات الخاصة المحددة إلى نظريات و أفكار عامة أو موسعة (Generalizations) و يطلق على هذا الأسلوب أحيانا أسلوب المقاربة الصاعدة (Bottom up Approach) ويمكن أن نستوضح هذه الخصوصية من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (06). يمثل النظام البنيوي الخاص بالاستقراء.

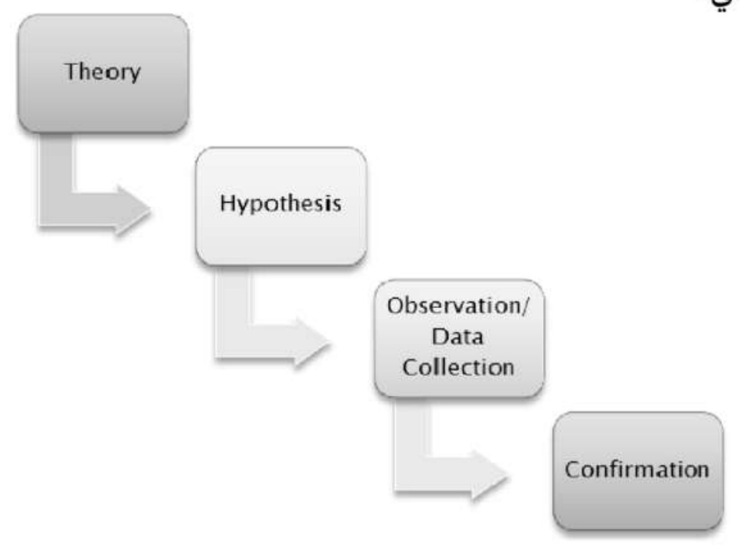
2. الأصل الاستنباطي:

الاستنباط (Deductive) هو عملية استدلال منطقي بمقتضاها ينتقل الباحث من العام إلى الخاص ، حيث يبدأ في وضع أو تبني مقدمات عامة ينزل منها متدرجا إلى عناصر تدخل تحت هذه المقدمات ؛ ولهذا فالنتيجة التي يتوصل إلها الباحث تكون متضمنة في المقدمة ، وبالتالي تعتبر نتائج الاستنباط أخص من مقدماته.

ويتلخص معيار صدق الاستنباط في مدى اتساق نتائجه منطقيا (ورياضيا) مع مقدماته ، ويطلق أحيانا على هذه الطريقة طريقة القياس ، ولكن لا يجب الاقتصار على هذه المعاني التي أوردناها ، فالاستنباط لا يتوقف عند العملية

الذهنية العقيمة كما نجد في الكثير من المراجع ، فعلى العكس من ذلك هناك من يعتبر العلم علما استنباطيا بالأساس ، ويعطي (أنجرس ، 2004 ، 51) مثالا على ذلك بقوله "يمكن أن نتصور ذهنيا أن أي مجتمع يحافظ على نظام سياسي محدد عندما يساهم هذا الأخير في القضاء على المشكلات الكبرى التي يعاني منها المجتمع ، وننطلق من ثّم من هذا الافتراض المجرد ونحاول التحقق من صدق هذه المقولة انطلاقا من سلسلة من التحقيقات الملموسة في عدد من الدول. فحسب هذا الاتجاه فإن الافتراض يتم تأسيسها في بداية الأمر ثم يتم التحقق من صحتها بعد ذلك".

ويعبر النهج الاستنباطي في تأصيل المعرفة بشكل مبسط عن تلك الطريقة التفكيرية التي بموجبها يحكم العقل في قضية ما بناء على قانون سابق ، فهو عقل محكوم ومكبل دائماً بأصل يقيس عليه أو بنص ما ؛ فهو دائماً فرع لأصل ، يدور في إطار سابق ، وهو ينتقل من القاعدة السابقة إلى إثبات المشاهدة أو التجربة ؛ وعلى عكس الاستقراء يتدرج الاستنباط في بنائه نزولاً من القضايا العامة (General) إلى الوقائع المخصصة و المحددة (More specific) و يطلق على هذا الأسلوب أحيانا المقاربة النازلة (-Top down Approach) ويمكن أن نستوضح هذه الخصوصية من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (07). يمثل النظام البنيوي الخاص بالاستنباط.

ومن المجالات التي يصلح لها هذا الأسلوب ، قضايا التشريع الديني ، في إطار الحلال والحرام ، وذلك عند إعمال العقل في النص الديني الموحى به لإدراك أبعاده ومقاصده وتحديد علته ، والخلاصة هنا أن العقل إنما يتحرك في إطار سابق محكوم ببعض الضوابط التي جاء بها الوحي.

ويأخذ على هذه الأطروحة الاستنباطية ، بأن أي شخص يظهر قدرات التخمين أو فن الاستدلال يمكنه أن يدعي أن يمارس نشاطا علميا ؛ مع احتمال إرجاء المواجهة مع الواقع إلى وقت لاحق ، لأن الضرورة ليس مستعجلة ، هكذا نرى إذن تعدد النظريات التي تدعي العلمية ، والتي ستؤدي في حال إخضاعها للتجربة والتطبيق إلى نتائج وخيمة(أنجرس ، 2004 ، 51).

ويمكن أن نستوضح بعض الفروق بين الاستقراء والاستنباط من خلال الجدول التوضيحي الآتي:

الجدول رقم (02)

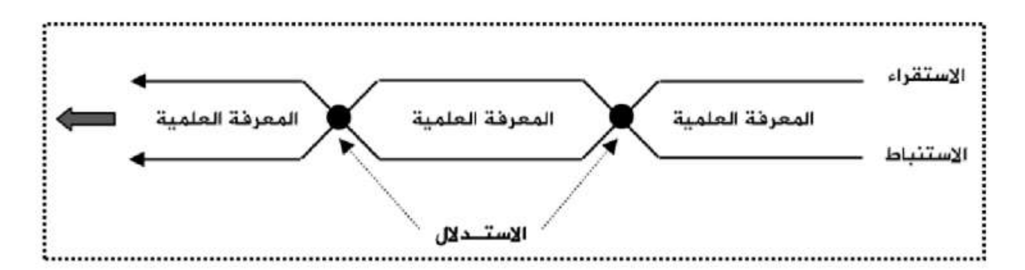
يمثل الفروق بين الاستقراء والاستنباط.

	الاستقراء	الاستنباط
الأداة	هو استدلال مستمد من تجريب أو ملاحظة وقائع خاصة ، بهدف تكوين افتراضات عامة.	هو استدلال مستمد من افتراضات عامة ، بهدف التحقق من صحتها في الواقع.
الاتجاه	المعرفة تنطلق من الواقع ثم تُقَرَّر في العقل وتُنْظر.	المعرفة تنطلق من العقل ثم تُبَرر بالواقع نفيا أو قبولا.
الباحث	الباحث هنا ملاحظ يقض ، يتابع الوقائع لإنتاج المعرفة.	الباحث هنا مخمن وحادس ماهر ، يحرك مخيلته ومنطقه لإنتاج المعرفة.

3. نقاط تقاطع:

تسير المعرفة سيرا متصلا يحدها ويؤطرها خطان أحدهما استقرائي والآخر استنباطي ، غير أنهما لا يسران في تواز دائم بل كثيرا ما يحدث بينهما تقاطع أثناء عملية إنتاج المعرفة العلمية ؛ وتعبر نقاط تقاطعهم تلك عن مفهوم

الاستدلال الذي يمكننا تعريفه بأنه: حالة عقلية يتقاطع فيها الاستقراء مع الاستنباط ؛ من أجل إنتاج تصورات ذهنية على ضوء تجربة عملية أو حجاج عقلي داخلي.
والشكل التالي يوضح عملية التقاطع التي تحدثنا عنها:



الشكل رقم (08). يمثل تفاعل الاستقراء والاستنباط في تكوين نقاط الاستدلال المعرفي.

وحسب (أنجرس ، 2004 ، 51) يعترف برنار (Bernard, 1963) بصعوبة الفصل الدقيق بين كل من الاستقراء والاستنباط ، بل ذهب إلى حد التساؤل عما إذا كنا أمام نوعين متمايزين من الاستدلال ؛ ففي الوقت الذي نعتقد أننا بصدد الاستقراء فقط ، يمكن أن تتدخل محاولات التفسير الناتجة عن الاستدلالات السابقة ؛ والعكس ، ففي الوقت الذي نعتقد فيه أننا بصدد الاستنباط ، يمكن أن ينشأ الاستدلال الذي أقمناه دون أن يكون لدينا أي شك في الملاحظات التي قمنا بها سابقا.

العلم

The Science

إن تناول موضوع العلم كرديف لعنصر المعرفة العلمية هو كالحديث عن تسمية المولود بعد ولادته ، ذلك أن العلم حتى ولو كان في جوهره لا يعدوا أن يكون معرفة علمية بنسق خاص ، إلا أنه هو من يهبها هويتها وذلك انطلاقا من تعريف العلم بأنه: المنهج.

وصفة المنهج هذه كما ذكرنا في عنصر سابق صفة أساسية في العلم ؛ فهي وحدها من تميزه عن المعرفة الخام ، حتى انه في وسعنا حسب (فؤاد ، 1978) أن نُعَرّف العلم عن طريقه ؛ وبذلك نميزه بوضوح عن أنواع المعرفة الأخرى التي تفتقر إلى التخطيط والتنظيم ، ونستطيع أن نقول أن المنهج هو العنصر الثابت في كل معرفة علمية ، أما مضمونها ونتائجها ففي تغير مستمر ، فإذا عرّفنا العلم من خلال نتائجه وانجازاته كنا في هذه الحالة نقف على ارض غير ثابتة ، أما إذا عرّفنا العلم من خلال منهجه ، فإننا نرتكز حينئذ على ارض صلبة ، لأن المنهج هو الذي يظل باقيا مهما تغيرت النتائج.

1. تعريف العلم

العِلْمُ ، هو مجموع مسائل وأصول كليّة تدور حول موضوع معين أو ظاهرة محددة وتعالج بمنهج معين ينتهي بها إلى نظريات وقوانين محددة ؛ ويعرفه الجرجاني في كتاب التعريفات بأنه "الاعتقاد الجازم المطابق للواقع وحصول صورة الشيء في العقل"

وفي تعريف لكارل بوبر ينظر الى أن العِلم هو منظومة من المعارف المتناسقة التي يعتمد في تحصيلها على المنهج العلمي دون سواه ، أو مجموعة

المفاهيم المترابطة التي نبحث عنها ونتوصل إليها بواسطة هذه الطريقة (بوبر ، 1959)

ويشمل مصطلح العلم ، في استعماله العام أو التاريخي على مجالات متنوعة للمعرفة ، ذات مناهج مختلفة ؛ وقد انفصل مفهوم العِلم تدريجيا عن مفهوم الفلسفة ، التي تعتمد أساسا على التفكير والتأمل والتدبر في الكون والوجود عن طريق العقل ، ليتميز في منهجه باتخاذ الملاحظة والتجربة والقياسات الكمية والبراهين الرياضية وسيلة لدراسة الظواهر ، وصياغة فرضيات وتأسيس قوانين ونظريات لوصفها (Lecourt, 2001).

عليه يمكن تعريف العلم بأنه (نسق شبكي من المعارف القابلة للاختبار ؛ و المنظّمة ضمن نماذج و نظريات محددة ؛ والمترابطة بقوانين مُدركة ، تم الوصول اليها باستخدام مناهج شائعة).

وكتفكيك لبنية هذا التعريف المقترح ؛ نجد أن مفهوم العلم يقوم على خمس أركان:

أولا: النسقية الشبكية: حيث أن وجود كم معين من المعارف ضمن حقل معرفي ما ؛ لا يؤهله بالضرورة لأن يوصف بالعلم ما لم تكن هذه المعارف متناسقة ومترابطة فيما بينها على هيئة الشبكة التي تؤسس العقدة المعرفية فيها لعقدة اخرى.

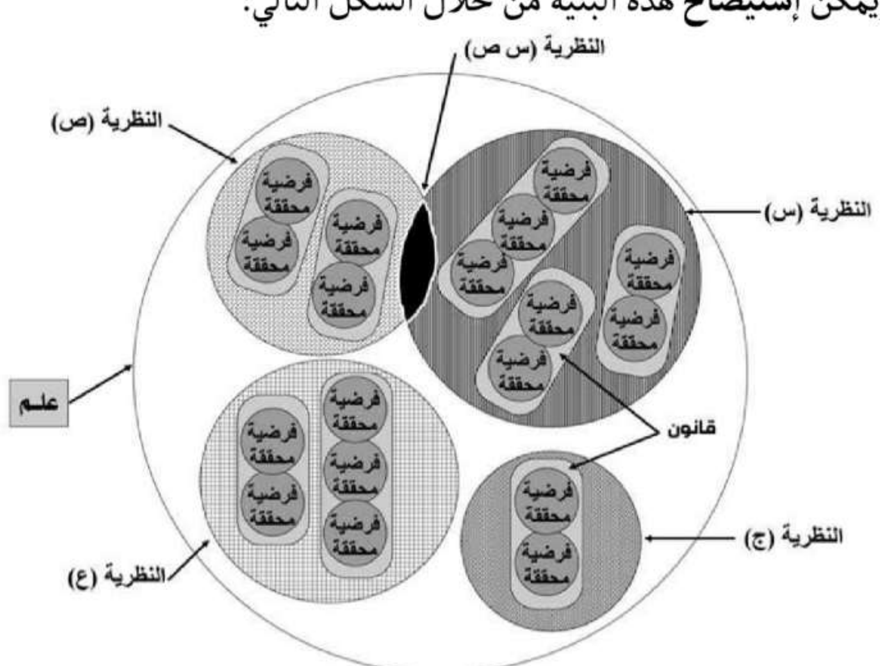
ثانيا: قابلية الإختبار: تتميز العقد المعرفية التي تشكل بُنية العلم بكونها قابلة للرصد وإعادة الاختبار باستخدام أدوات موضوعية ؛ لذا جرى استبعاد تلك الأوصاف الذاتية -التي يحس بها أصحابها فقط- من دائرة العلم لاستحالة قياسها أو ملاحظتها.

ثالثا: النماذج والنظريات: إن اتساق المعرفة و قابليتها للملاحظة لا يكفيان لكي توصف بالعلمية ما لم تكن مرتبطة بنماذج أو نظريات معرفية محددة ، تقدم السند التفسيري والوعاء النشوئي.

رابعا: القوانين المدرَكة: إن المعرفة التي لا تشكل لنا قوانين تسمح لنا بفهم الظواهر والتنبؤ بتغيراتها لاحقا ؛ مهما بلغت من التنظيم والتناسق ليست مؤهلة لتشكل لنا علما ؛ حيث أن القانون يعتبر غاية جوهرية في كل علم ؛ كما يشترط في هذه القوانين الا تكون خفية متمنعة عن الإدراك البشري كتلك القوانين الدينية.

خامسا: المناهج الشائعة: رغم تعدد المناهج التي يدافع أصحابها على علميتها ؛ إلا أنه هناك من المناهج العلمية من حققت شبه اجماع على أحقيتها بإنتاج وبناء العلم ؛ وخصوصا تلك المرتبطة منها بالأسلوب الإستقرائي ؛ حيث أن المعرفة التي نصل اليها بدون منهج واضح ومعروف ستظل في حالة ما-قبل العلمية حتى ولو دعمتها النصوص المقدسة.

ويمكن **إستيضاح** هذه البنية من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (09). يمثل البنية النظرية للعلم.

حيث يترتب على تكرار تحقق الفرضية تكوين قانون ؛ والقانون عندما يقترن بمجموعة من القوانين الأخرى في نفس المجال المعرفي ؛ فإن هذه

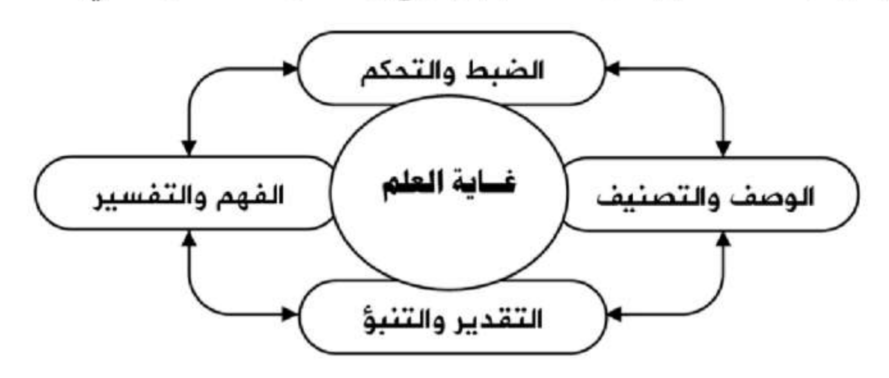
التشكيلة تسمى نظرية ، وقد يحدث أن تنتج نظرية جديدة نتيجة تقاطع نظريتين قديمتين ؛ والنظرية مع النظرية تشكل ما يعرف بالعلم.

وكمثال على ذلك فإن علم النفس يتكون مجموعة من النظريات (التحليلية والمعرفية والسلوكية والسلوكية-المعرفية) وداخل كل نظرية توجد مجموعة من القوانين النفسية ؛ التي تشكلت نتيجة مجموعة من الفرضيات صاغها أصحاب هذه النظريات وتحققوا منها بأساليب مختلفة.

2. غائية العلم

لقد تعددت وجهات النظر التي تصدت إلى محاولة تقسيم غايات وأهداف العلم ؛ وذلك تبعا للتعريف الذي أعطاه أصحاب هذه التقسيمات ، ونحن هنا سنعمد إلى تقديم تصنيف يرتكز على حقيقة أن العلم هو نشاط معرفي ممنهج ، يمارسه الإنسان لوصف الظواهر التي تحيط به وتصنيفها وفهم قوانين عملها من أجل التحكم فيها ومن ثم التنبؤ بما ستؤول إليه أحداثها.

وعليه يمكننا تقسيم غايات العلم إلى أربع وذلك وفقا للشكل التالي:



الشكل رقم (10). يمثل تصنيف غايات العلم.

أ- الوصف والتصنيف:

يسعى الواقفون في الصفوف الأمامية للحركة العلمية إلى جرد الظواهر والوقائع سواء الاجتماعية منها أو الطبيعية ، وذلك من أجل الإحاطة

بخصائصها وتحديد كنهها ، بغية تجميعها ضمن وحدات متشابهة وتصنيفها عبر مجالات علمية مختلفة تُسهل تعامل الباحثين معها فيما بعد.

وبهذا يصبح الوصف والتصنيف غاية العلم الأولى ؛ ومصراعه على باقي الغايات ، ورغم أن الوصف يبدو للوهلة الأولى هدفا هيّنا ، إلا أن حقيقته أعمق مما يتجلى لنا ؛ ذلك أن وظيفة الوصف بالأساس هي تحديد مفاهيم الظاهرة المدروسة وتجريدها من عناصرها الدخيلة ، من أجل عزلها وتهيئتها لتكون محل تطبيق لأهداف العلم الأخرى.

ب- الفهم والتفسير:

يهدف العلم إلى أكثر من مجرد وصف الظواهر وتصنيف عناصرها ، فهو في سعي دائم إلى تفكيك بنية هذه الظواهر والوقائع من أجل فهم نظام عملها وقواعد حركتها ، ليفسر فيما بعد -اعتمادا على هذا الفهم- كيف تعمل وتتفاعل هذه الظواهر ، ويكشف عن مختلف العلاقات القائمة بين هذه الظواهر ويحدد أسباب الفعل فيها.

وإذا كان الوصف يحاول الإجابة على سؤال الماهية ؛ فإن الفهم يحاول الإجابة عن أسئلة من قبيل: "كيف" أو "لماذا" أو "ما سبب" وذلك من أجل الوصول إلى تعميمات وتفسيرات علمية لمختلف الظواهر.

ت- الضبط والتحكم

يَعْتبر بعض المهتمين أن الضبط والتحكم يشكلان الوظيفة الأكثر طلبا من طرف المجتمعات ، حيث أن هذه الغاية هي الوحيدة من بين كل غايات العلم التي تسعى إلى إحداث أثر عملي في الظاهرة ؛ مما يحبب الناس فيها ويجعلها ميزة العلم الوحيدة في وعيهم.

ويشير الضبط والتحكم إلى محاولة الإحاطة بعناصر الظاهرة ومراقبتها ومن ثم التحكم فيها كلما تطلب الأمر ذلك ؛ ولن يتأتى هذا إلا إذا تحققت

غاية الفهم والتفسير ، فهي من تهب المعرفة اللازمة لوظيفة التحكم من أجل معالجة الظروف المُؤَطرة لهذه الظاهرة أو تلك.

والأمثلة في هذا كثيرة ومنها ؛ ما يقوم به ممارسو التربية من إجراءات للضبط والتحكم في البرامج التربوية المقدمة للتلاميذ استنادا إلى فهمهم وتفسيرهم لمختلف مظاهر النمو العقلي والنفسي للطفل عبر مراحله العمرية المختلفة.

ث- التقدير والتنبؤ

لا يقف العلم عند حدود الوصف والتفسير والضبط ؛ بل يسعى العلم إلى أكثر من ذلك ؛ إلى تقديم تقديرات وتنبؤات صحيحة لمختلف الظواهر والوقائع ؛ وتعتبر هذه الوظيفة نتيجة حتمية لباقي وظائف العلم السابقة ، فإن وُفّق العلم في تحقيق غايات الوصف والتفسير حتما سيصل إلى تنبؤات صحيحة.

ويختلف التقدير عن التنبؤ من حيث اعتبار أن التقدير جزء من التنبؤ ، ومثال ذلك: التنبؤ بهطول المطر وتقدير كمياته ، أو التنبؤ بنجاح مشروع ما وتقدير حجم فوائده ؛ إلا أن التقدير عملياً أدق وأصعب من التنبؤ.

3. تصنيف العلوم

يتطابق ظهور العِلم مع نضج الإنسانية ، وقد شهد خلال تاريخه سلسلة من الثورات والتطورات عبر العديد من الحقب ، لعل أبرزها تلك التي تلت الحرب العالمية الثانية ، مما جعل العلم ينقسم لعدة فروع و عُلُوم ؛ وذلك تبعا لطيف واسع من المعايير ، وهذه الفروع تتمايز إما بأهدافها أو مناهجها أو المواضيع التي تدرسها ؛ ونحن هنا لن نتوسع في أي منها ، بل سنقتصر على

تصنيفها حسب الموضوع ، حيث أن العديد من مصنفي العلوم قد رأوا بأنها العلوم هي أحد النوعين ؛ إما علوم طبيعية ، أو علوم إنسانية. (*)

ويعتبر هذا التصنيف من بين أبسط وأهم التصنيفات المتداولة ؛ ذلك أنه يوحد المعرفة العلمية ويقلل من احتمالية تشتتها ، ويقترب بها من أصلها الأول وهو (وحدة المعرفة).

"وهنا يمكننا القول بصفة عامة ، أن العلم موجه بالأساس إلى دراسة الطبيعة ، ويشتمل هذا المصطلح على العالم الفيزيقي (المادي) وكذا عالم الأحياء ، وبعبارة أخرى فإن كل ما هو موجود أو منتج دون تدخل من طرف الإنسان يمثل ما نسميه بالطبيعة ، أما الفروع الخاصة مثل الفيزياء والكيمياء ، فقد وضعت أصلا لدراسة هذه الطبيعة" (أنجرس ، 2004 ، 58).

وتهدف العلوم الطبيعية إلى مساعدة الإنسان على فهم وتفسير الطبيعة وذلك من أجل تطويعها وبسطها أمام طموحه الكبير في التحكم في عناصرها ، ونظرا لهذه الخاصية فقد وُصِفت هذه العلوم إلى وقت قريب بالعلمية دون غيرها.

وفي الجهة الأخرى من هذا التصنيف نجد ما يسمى بالعلوم الإنسانية ؛ والتي لم تنل الاعتراف بعلميتها ولم تحضى بقيمتها إلا بعد أن عجزت العلوم الطبيعية عن إرضاء الطموح المتمدد للإنسان ؛ والعلوم الإنسانية بهذا هي تعبير عن دراسة الخبرات ، والسلوكيات ، والبُنى الإجتماعية ، والنشاطات

---

* خارج التصنيف: إن وصف الدراسات الطبيعية والإنسانية بـ(العلوم) جاء استنادا إلى عدة معايير على رأسها وجود منهج يسمح بإمكانية إعادة التجريب ؛ وعليه ؛ تم استثناء الكثير من الأنشطة المعرفية من هذا التصنيف ومنحت مسميات أخرى ؛ فصنفت دراسة الكلاسيكيات ، واللغات ، والأدب ، والموسيقى ، والفلسفة ، والتاريخ ، والدين ، والفنون البصرية والمسرحية ضمن (الإنسانيات)

ويتفاقم الغموض فيما يتعلق بمعنى تعبير العلم بالاستخدام الواسع للتعبير عن (العلوم اللاإمبريقية Non-Empirique) بالإشارة إلى أي من العلوم المتعددة التي تختص بالشكل المجرد الذي لا يمكن التحقق من صحته بالتجارب الفيزيائية عن طريق الحواس ، مثل: المنطق ، والرياضيات والفروع النظرية لعلوم الكمبيوتر ، نظرية المعلومات ، والإحصاءات.

المرتبطة بالبشر وتفسيرها ؛ تسعى لتمتين وتنوير الإنسان بمعارف تتعلق بطبيعة وجوده ، وعلاقته بغيره من الموجودات ، فهي المجال المعني بدراسة الظواهر البشرية ، وتتميز العلوم الإنسانية بأنها تجمع في دراستها بين البعد التاريخي والواقع الحالي ؛ حيث تنطلق هذه الدراسة من تقييم التجربة البشرية التاريخية وتفسيرها ، وتحليل النشاط البشري الحالي للتمكن من فهم الظواهر البشرية وصياغة نظريات حول التكوين والتطور البشري.

تستلهم العلوم الإنسانية من النقد العلمي الموضوعي والواعي للوجود البشري ومدى ارتباطه بالحقيقة ، فالسؤال الأساسي الذي يدور حوله العلم "ما هي الحقيقة ؟" والسؤال الجوهري الذي تطرحه دراسة العلوم الإنسانية "ما هي حقيقة الإنسان ؟" (Flew, 1986)

4. اشكاليات العلوم الإنسانية

أ- العلوم الإنسانية و إشكالية العلم

رغم ما وصلت إليه العلوم الإنسانية من اعتراف على الصعيد الشكلي ؛ إلا أنها لم تفلح –ابستومولوجياً- في الخروج من إشكالية العلمية ، فلقد جاء الغموض والارتباك الناتج عن استخدام تعبير (علم) من استخدام تعبير (العلوم الإنسانية) لوصف دراسة الأنشطة البشرية ؛ فرغم أن كلمة علم (Science) قد اشتقت من الأصل اللاتيني (Scientia) والذي يعني (المعرفة) ويعد استخدام كلمة (علم) بهذا ملائمًا للإشارة إلى أي فرع من فروع المعرفة أو من مجالات الدراسة التي تبحث في الوقائع أو الحقائق المرتبة ترتيبًا منهجيًا لإظهار عمل القوانين العامة عليها.

إلا أنه ، ووفقًا لأصحاب النظرية الوضعية ، فإن المعرفة الحقيقية الوحيدة هي المعرفة العلمية التي تأتي من التأكيد الوضعي للنظريات من خلال المنهج العلمي الصارم ؛ ونتيجة للتأثير الوضعي ، يستخدم تعبير علم غالبًا كمرادف للعلم التجريبي. وقد وضع هذا العلم في الأصل للتعامل مع الظواهر الفيزيائية الطبيعية ويؤكد على أهمية التجربة القائمة على الملاحظة الحسية ؛

وبناء عليه فقد تكرر فشل الدراسات الإنسانية في العمل وفق الرؤية الوضعية من أجل إثبات علميتها ، إلا أنها مافتئت تحاول أن تلتزم بشروط الوضعية وتقترب من متطلباتها. ومع ذلك ، حتى فيما يتعلق بالعلوم الطبيعية ، يوجد اختلاف كبير بين فلاسفة العلم فيما يتعلق بتشكيل الطريقة العلمية الصحيحة (Popper, 2002) ؛ مثل علم الأحياء التطوري ، والجيولوجيا وعلم الفلك ، التي تدرس العديد من الأحداث التي لا يمكن أن تتكرر ، وبالتالي يتعذر إعادة بناء تجربتها (Mayr, 2009).

وبخصوص غايات العلم ووظائفه ، تكمن قوة العلوم الطبيعية في قدرتها على فهم وتفسير مجموعة واسعة من الظواهر وهو ما يمكنها من تحقيق وظيفة التنبؤ بها قبل حدوثها ، و بالتالي فقد أصبح المعيار المتعلق بالقدرة على التفسير والتنبؤ هو الذي يحدد علمية العلوم الإنسانية ، و هو التحدي الذي واجهه مجموعة من العلماء والمفكرين ؛ فإذا كان الوضعيون من أمثال دوركايم (E, Durkheim) وأغست كونت(A, Conte) لا يشككون في إمكانية التفسير ، بل وحتى التنبؤ أيضا بحكم تعاملهم (الشيئي) مع الظاهرة الإنسانية و اعتبارها كباقي المواضيع المادية والطبيعية ؛ فإن لفي ستروس(C, L, Strauss) يتردد في حسم هذا الأمر ، إذ يعتبر أن العلوم الإنسانية لم تحسم بعد بين التفسير و الفهم و أنها لازالت تقف في منتصف الطريق ؛ و لا زالت توازن بين الطريقتين بنوع من الحكمة التي تجمع فيها بين المعرفة والمنفعة ؛ فتفسيرها يبقى محدودا و تنبؤها غير أكيد.

بينما يذهب آخرون كدلثي ومونرو (Monnerot & Dilthey) إلى ضرورة الاقتصار على الفهم بدل التفسير ، فالظواهر الإنسانية حسبهم ليست ظواهر خارجية و معزولة حتى نستطيع الكشف عن أسبابها الكامنة ، و إنما هي ظواهر حيوية غير متجانسة ، و لا يمكن حتى أن نكررها ، و هي بالتالي تمنحنا فرصة للاطلاع على تجربتنا الداخلية ؛ و عليه فالظواهر الطبيعية تملك امكانية التفسير في حين ان الظواهر الإنسانية تمنحنا امكانية الفهم فقط.

لأن ما يميز الفهم عن التفسير حسب (Monnerot, 1946) هو وضوحه و بداهته لأنه إدراك لحالة معيشة تقدم لنا كتجربة بديهية فيها نوع من المشاركة

الذاتية ، فنحن مثلا نستطيع فهم أو تفهم وضعية أو موقف إنساني ما دون أن نكون قادرين على تفسيره ، لجهلنا بأسبابه الكثيرة ، المعقدة ، و المتداخلة ؛ و التي تبقى مع ذلك مجرد تبرير لحدوث الظاهرة.

ب- العلوم الإنسانية وإشكالية المنهج

لم تواجه العلوم الإنسانية في مسارها الإبستمولوجي إشكالية علميتها فقط ، بل واجهت أيضا إشكالية متعلقة بطبيعة المنهج المعتمد فيها ؛حيث لم يكن من اللائق عند البعض أن تعتمد العلوم الإنسانية على المناهج الطبيعية الصارمة ؛ بل طالبوها بالبحث عن مناهج خاصة تلائم خصوصيتها.

وفي هذا السياق يرى لادريير (Ladriere, 1972) أن الباحث في العلوم الإنسانية يجد نفسه في حيرة عندما ينظر في مسألة المنهج ؛ لأنه إذا قرر الاعتماد على المنهج التجريبي بكل تفاصيله ، فإنه سيضطر للتخلي عن تلك الدلالات والمقاصد و الآلات التي يمكن أن تعينه في فهم الظاهرة الإنسانية محل الدراسة ؛ حيث سيكون في هذه الحالة مضطرا لدراستها كشيء ستاتيكي ؛ بعيدا عن أي تأويل أو قراءة ذاتية ، أما إذا قرر الاعتماد على منهج جديد يعتقد أنه سيتلائم مع الخصوصية الانسانية للموضوع المدروس ، فإنه في هذه الحالة سيكون أبعد عن النموذج العلمي بصرامته و دقته المعهودين في مجال العلوم الطبيعية.

هذه الحيرةالتي أشار لها لادريير تعكس في الواقع صعوبة الاختيار بين نموذجين يسميهما ادغار موران (E, Morin)؛ النموذج العلمي-نسبة إلى العلوم الطبيعية- و النموذج الإنشائي كمنهج أصيل نابع من خصوصية العلوم الإنسانية ؛ وعلى اعتبار أن النموذج العلمي يحاول أن يتماهى مع العلوم الطبيعية من خلال التاكيد على ضرورة وضع ذات العالم بين قوسين و التخلي عن التفسيرات التأملية ، مع محاولة إخضاع الموضوع المدروس للملاحظة الموضوعية و التجربة الدقيقة للخروج بالقوانين الحتمية ؛ فإن النموذج الإنشائي يظل قريبا من روح الفلسفة و التأمل ؛ ولم يتحرر من سلطتهما بعد.

و يضيف موران في تمييزه بين النموذجين بأن النموذج العلمي يأخذ منحى آلي حتمي ، وينطلق من حقيقة وجود قوانين و قواعد تحكم الظاهرة ، و تؤثر فيها وفق علاقات سببية خطية و منتظمة ، بعيدا عن أي تأثير للذوات أو للقوى الفاعلة. بينما يتميز المنهج الإنشائي بالحضور الطاغي لذات الباحث الذي يستعمل بشكل مضطر ضمير المتكلم خلال أبحاثه ودراساته ، وذلك لأن ذاته فعلا ساهمت في فهم الظاهرة. (Bougnoux & Engelbach, 2008).

و كحل هناك من يرى بإمكانية الاستفادة من هذين النموذجين معا دون تناقض أو تضارب ؛ على اعتبار أن التخلي عن العلوم الطبيعية أمر غير وارد بحكم أسبقيتها الابستمولوجية ، و بالتالي فمن الضروري أن نبني العلوم الانسانية على ضوء النجاحات التي حققتها نظيرتها الطبيعية ، لكن مع التأكيد على أهمية توفير شروط داعمة للتحكم في العلاقة المتداخلة بين الباحث و موضوعه ، وذلك من أجل تلافي التحيّز وضمان مستوى معين من الحياد الإيجابي ، دون أن يؤدي بنا الأمر الى الحد من امكانية ابتكار طرائق جديدة تكون ملائمة لخصوصية الظاهرة الانسانية.

إن قراءة سريعة في مختلف المواقف الابستمولوجية الآنفة الذكر والتي ناقشت إشكالية (أيُّ المناهج ملائمة للعلوم الإنسانية) تجعلنا ندرك أن هذه الإشكالية نابعة أساسا من طبيعة المادة المدروسة في هذه العلوم ، وهي بطبيعة الحال مادة (الإنسان) لذا نرى أنه وبسبب عامل إلزامية ألا يتوقف البحث العلمي ولو لبرهة ، فمن الواجب في الوقت الراهن الاستفادة من مناهج العلوم الطبيعية في بناء الموقف البحثي الإنساني ؛ إلا انه وبالتوازي مع هذه الحركة البحثية يجب أن نواصل السعي لإيجاد مناهج تتلاءم وروح البحث في العلوم الإنسانية.

ت- العلوم الإنسانية وإشكالية الموضوعية

لقد انعكست إشكالية مناهج دراسة الظاهرة الإنسانية والظاهرة الطبيعية على الدراسات والبحوث من حيث علاقتها بمسألة الموضوعية والحياد في

دراسة هذه الظاهرة ، ومما زاد الأمر تعقيدا وصعوبة حقيقة أن المعرفة العلمية مترابطة ، يبني السابق فيها اللاحق ؛ ولا يمكن تخطِّي أي حلقة منها لأنها تقوم على مبدأ التراكمية ، اضافة الى اقتناع جزء من المجتمع العلمي بسيادة مبدأ السببيَّة في الظواهر الإنسانية بنفس درجته في الظاهرة الطبيعية.

إن الباحث في المجال الإنساني ، لا يستطيع الانفكاك بشكل تم من السلطة العاطفية التي تربطه بمجتمعه الذي قد يكون موضوعا لدراسته ، حيث يستحيل -من حيث المبدأ- على هذا الباحث أن يفهم الظواهر الإجتماعية بدون الغوص فيها ، و المشاركة في فعالياتها ؛ وبالتالي تتميز المعرفة التي يكونها الإنسان عن نفسه بأنها معرفة غير موضوعية.

ورغم ذلك يظل مطلب الوصول الى الموضوعية في كثير الممارسات الإنسانية مشروعا ؛ بل وممكنا في بعض نواحيه ، فعلى سبيل المثال ، تصبح الموضوعية ضرورية عندما نحتاج الى تكوين المسافة العاطفية اللازمة للقيام ببعض الوظائف ، فقد يكون الجرّاح ملزما بمعاملة الناس كأشياء (بدرجة محدودة) وذلك حتى ينجح في مهمته الطبية ؛ لكن هذه الإمكانية تظل محدودة النطاق ؛ حيث أن الظاهرة الإنسانية بشكل عام تتصف بالتعقد وتعدد الأبعاد والعوامل التي تساهم في انتاجها ، مما يجعلها بالضرورة نقطة تقاطع العديد من العلوم وهو ما يجعل دراستها أمرا في غاية الصعوبة. وتعاني الظاهرة الانسانية اضافة الى تعقدها من إشكالية التداخل بين الذات و الموضوع ، حيث تكون الذات فيها هي الملاحظة لذاتها و المجربة عليها ، و هو ما يضيف قدر من التعقيد على امكانية موضِعة هذه الظاهرة.

لكن هناك في المقابل من يقلل من أهمية هذا التعقيد و يرى أن الإنسان يبقى -رغم كل الاعتبارت- موضوعا طبيعيا كباقي الموضوعات التي تدرسها العلوم الطبيعية ، وذلك تبعا للاتجاه الوضعي الذي جاء به اوغست كونت (A, Conte) والذي دعى أصحابه الى معاملة الوقائع والاحداث الاجتماعية باعتبارها أشياء قابلة للقياس وتتوفر على إمكانية الحياد. وبالتالي لم ترى هذه التوجهات الفكرية أي حرج في النظر للإنسان كموضوع خارجي ، يخضع لذات القوانين التي تخضع لها موضوعات الطبيعة.

في المقابل ورغم القيمة التي حضيت بها العلوم الطبيعيةالا أنها لم تسلم هي الأخرى من الوقوع في إشكالية تبادل التأثير بين الباحث والمادة المبحوثة ؛ إذ كان هناك اعتقاد سائد إلى وقت قريب من أن المادة المبحوثة في هذه العلوم لا تتفاعل مع الباحث ، إلى أن ظهرت نظرية (ميكانيكا الكم) التي بيَّنت أن عناصر الذرة تُغَيِّر في سلوكها وتتأثر بمراقبتنا لها ؛ وبالتالي لا يمكننا التأكد من حقيقة سلوكها.

وكخلاصة لما قيل يمكننا أن نؤكد بأن الموضوعية ورغم صعوبة تحقيقها في العلوم الإنسانية إلا أنها تبقى مطلبا ملحا ، فهي من تضمن لها علميتها وتضفي عليها المصداقية ، إلا أنها كمطلب ملحّ لا تعني الإلغاء التام للذات ، بل هي حالة من الاجتهاد المستمر في درء التفسيرات الشخصية وجبهة ساخنة لا تفتر ولا تهدئ في مواجهة أخطاء التحيز.

الالتزام النظري

Theoretical commitment

1. ماذا نعني به ؟

رغم أنه يجب على ممارس البحث العلمي أن يعمل في جو من الإبداع والتحرر من كل ما هو مُسَلَّم ثابت ، إلا أنه لا يستطيع في كل الأحوال أن ينزلق بشكل عشوائي عبثي خارج أي إطار نظري ، بل لابد عليه من أن ينظم عقله وبحثه ضمن إطار وداخل اتجاه علمي محدد يراه ملائما ، فلا يحيد عليه طيلة بحثه ، ويجعل منه مَعْلما هاديا.

وقد يجوز أن نصطلح على هذا الولاء -لاتجاه معين والاتكاء عليه-، بـ(الالتزام النظري) وذلك نسبة للنظرية العلمية وما يتبعها من نماذج ومقاربات.

وعليه يمكن أن نعرِّف (الالتزام النظري) بأنه (حالة من الولاء المعرفي لنظرية علمية ما ، تتلاءم وجوهر الموضوع المراد بحثه ، ويتضمن هذا الولاء إخضاع مختلف مراحل البحث لمحاكمات تلك النظرية)

2. وظائف الإلتزام النظري

وهنا نسجل أن كثيرا من الباحثين المبتدئين يفشلون في العمل ضمن هذا الالتزام النظري ؛ فتراهم طائشين في بحثهم بين أكثر من اتجاه ، فمثلا في التيار السيكولوجي: نجد بعض من الباحثين ينتقي دراسات سابقة فرويدية ، ثم يستعمل أداة سلوكية ليفسر نتائجه في الختام بنماذج معرفية ؛

وفي التيار السوسيولوجي: نجد من الباحثين من يشتت بحثه بين اتجاه ماركسي وآخر فيبيري.

فعلى الباحث الجاد أن يجتهد في اختيار رؤية نظرية معينة تلائم متغيرات بحثه ؛ ثم يكمل اجتهاده بالعمل ضمن إطارها ويختار المراجع التي أنتجت تحت أضوائها وذلك لعدة أسباب ، من بينها:

1- أن المعرفة هي عبارة عن بناء تراكمي ؛ يمثل فيه كل طابق نظرية معينة ؛ فلا يستطيع إنسان أن يتواجد في طابقين في نفس الوقت.

2- إن كل نظرية قد نشأت وتطورت ضمن ظروف مختلفة ، وبالتالي لا يصح الجمع بينها في عمل واحد إلا إذا كان الهدف إجراء مقارنات.

3- إن الكثير من المفاهيم أنتجت داخل منظومة علمية معينة ، فصارت بذلك خاصة بها ، ولن ينجح البحث في مواضيعها إلا ضمن النظريات التي أنتجتها ، فمثلا: نشأ مفهوم العلاج بالإيحاء ضمن النظرية الفرويدية ، وقد يكون من غير اللائق تفسيره أو إجراء بحوث عليه ، استنادا للنظرية السلوكية التي لا تؤمن به كعلاج.

4- لقد اتسعت مجالات البحث وتضخمت بنيتها فصار من العسير أن يلم الباحث بمختلف التيارات في نفس الاختصاص ، وبالتالي صار لزاماً على كل باحث أن يختار نسقا نظريا معينا يطور ضمنه بحوثه وذلك حتى لا يضيع جهده بين تيارات مختلفة.

5- عندما تكتشف أو تنتج نظرية ما تفسيرا لظاهرة محددة ، فإنها تطور له أدوات خاصة لقياسه تتأقلم وطبيعة ذلك التفسير ، ولن يكون من المعقول اعتماد أدوات علمية مطورة في إطار نظرية محددة لقياس مفاهيم نشأت ضمن نظرية أخرى.

3. حدود الالتزام النظري

رغم أن للالتزام النظري فائدة كبيرة في توحيد عناصر البحث وإضفاء صبغة التراكمية عليه ، إلا أن لهذا الالتزام حدود لا ينبغي تجاوزها ، والتي من بينها:

1- لا يفرض الالتزام النظري على الباحث تغيير نتائج بحثه لتلاءم نتائج النظرية الملتزم بها... فمثلا: قد يصل باحث يعمل بالتزام فرويدي إلى نتيجة مفادها ؛ أن عامل الكبت الجنسي ليس له أي تأثير على ظهور الذهان ، وهذه النتيجة طبعا عكس ما أسست له النظرية التحليلية.

2- لا ينبغي أن يحد الالتزام النظري من إمكانية الإبداع ، بل يجب أن يؤسس لها فقط من أجل ألا تكون من فراغ ، وذلك حتى ولو تضمنت نتيجة الإبداع هذه نفيا أو تصحيحا للأصل العلمي لهذه النظرية ؛ فليس بالنادر أن تكون نتيجة بحث ما هي بداية لتطوير أو تجاوز لنظرية ما ؛ فها هو ذا (أدلر) ينطلق في بحوثه من ولائه لأعمال فرويد ليصل إلى نظريته الخاصة ، والتي تتأسس على مبدأ عقدة النقص بدل الطاقة الجنسية عند فرويد.

3- لا يحتم الالتزام النظري الوقوع في الأخطاء المثبتة علميا عن النظرية الملتزم بها ، والتي لم تؤدي إلى دحض النظرية كليا ، فمثلا: ورغم ما للمدرسة النيوكلاسيكية(الحدية) من أهمية في التحليل الاقتصادي ، إلا أنها أخطأت عندما لم تؤمن بإمكانية تعرض الاقتصاد الرأسمالي للبطالة ، و اعتقدت أن الاقتصاد الرأسمالي و إن سادت به بطالة ، فإنها ستكون مؤقتة ، و سيتم امتصاصها بسرعة ، تحت تأثير قانون عرض و طلب اليد العاملة ، لكن الواقع الاقتصادي الحديث ، أبطل هذه الأطروحة...

4- بين الالتزام النظري والذاتية والإيديولوجية والمذهبية[*] خيط رفيع لا يجب تجاوزه ، ذلك أن من شروط الالتزام النظري التحلي بالموضوعية ؛ وكمثال واضح عن الوقوع في هذا الخطأ نجد أن مجموعة كبيرة من البحوث الاجتماعية في العهد النازي قد أخضعت خط عملها للإيديولوجية النازية التي تمجد العرق الجرماني.

4. مصادر الالتزام النظري

لا يعبر مصطلح (نظري) بالضرورة عن الولاء لنظرية كاملة ؛ فقد يستند هذا الالتزام إلى مقاربة أو نموذج علمي أو نموذج فكري ؛ وبالتالي تتشكل مصادر الالتزام من أربع اطر أساسية هي ؛ النظرية و النموذج العلمي والنموذج الفكري والمقاربة ، والتي هي أصلا أنظمة متداخلة ، بحيث يمكن لنظرية واحدة أن تحتمل أكثر من نموذج علمي في حين قد تنشأ النظرية ضمن نموذج فكري سائد أو قد تقرأ استنادا إلى مقاربة محددة ، وعلى الباحث أن يجد النظرية أو النموذج أو المقاربة التي تلائم بحثه أو التي توفر له أمانا علميا ، ويمكننا نبسط الأمر أكثر من خلال هذا الشكل الذي يوضح المصادر المحتملة للالتزام النظري ، وتشير الأسهم فيه إلى اختيارات مختلفة:

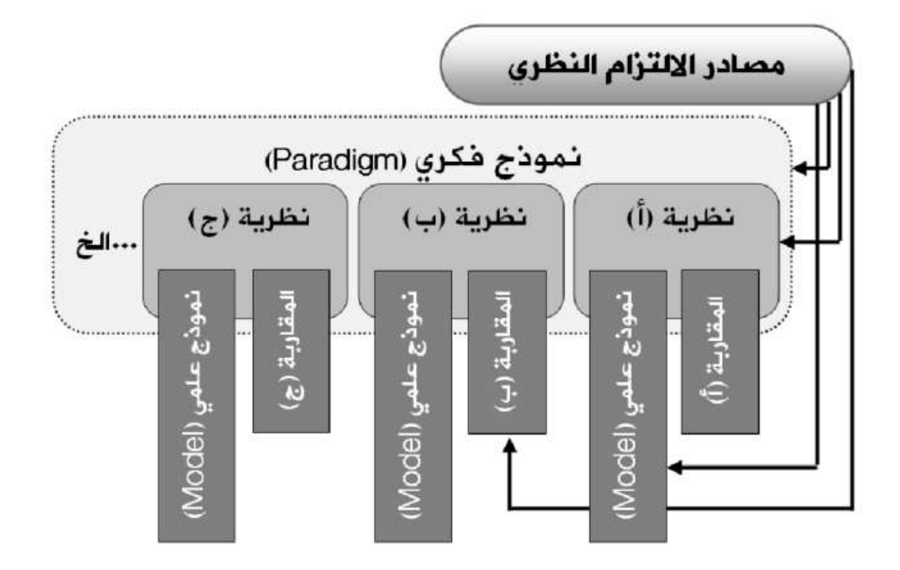
* من الضروري التمييز بين مفهوم الالتزام النظري والمفاهيم التالية:

- **الالتزام الإيديولوجي:** يعبر الالتزام الإيديولوجي عن حالة من التحيز إلى قيم وأفكار تمليها مصلحة الطبقة أو الفئة التي ينتمي إليها الشخص أو الباحث.

- **الالتزام المذهبي:** وهو يعبر عن حالة من الرجوع الدائم إلى مذهب معين يعتنقه الشخص ، ويؤثر على قراراته الحياتية أو البحثية.

- **الالتزام العلمي:** وفيه يُخْضَع البحث إلى شروط علمية تشتمل على الموضوعية والتنظيم المنهجي و العلائقي.

(للاستزادة حول موضوع الالتزام الإيديولوجي والمذهبي أنظر ؛ كتاب مُحَّد أمزيان ، البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية ، فرجينيا ، الو م أ ، 2008)



الشكل رقم (11). يمثل المصادر المحتملة للالتزام النظري

وعليه يمكننا أن نناقش هذه العناصر وفق الآتي:

1. النظرية (Theory)

يرى أنجرس أن النظرية بالنسبة للعلم هي بمثابة البوصلة للمكتشف، وبأنها دليل لا غنى عنه في اختيار المسالك والطرق التي سيعبرها الباحث، حيث تسمح له بتنظيم الملاحظات الكثيرة وتبرر الأدوات التي يستخدمها (أنجرس، 2004، 55).

وتعبر النظرية في تعريفها عن نسق معرفي يشمل مجموعة من القضايا، يؤدي هذا النسق إلى إحقاق عدد من الاستنتاجات، تَدعمها معطيات الملاحظة والمشاهدة، ويمكن القول بناءً على ذلك:

أن النظرية تشتمل على ثلاث أوجه أساسية؛ هي:

1- الوجه المعرفي: ويتمثل في المعارف العلمية المترابطة التي تطرحها النظرية.

2- الوجه المنهجي: ويتمثل في الطرق التي يتعين توظيفها في تحليل القضايا التي تتناولها النظرية.

3- الوجه الإمبريقي: بمعنى أنه من الممكن استنباط قضايا منها تعالج حوادث معينة تخضع للمراجعة عن طريق الملاحظة ، ولهذا ، فإن استنباط مثل هذه القضايا ومراجعتها يكون اختباراً للنظرية.

وعليه فالنظرية العلمية هي "عبارة عن تفسير لما هو كائن ، من خلال إتباع خطوات المنهج العلمي ، فهي تمثل محصلة للنتائج التي يتحصل عليها الباحث العلمي في زمن محدد ، وهي تسعى لتعميق وتوسيع معرفتنا بالوقائع المدروسة" (Bayle, 1978, 205).

وباختصار تشكل النظرية العلمية نسقا فكريا يهدف إلى استخلاص الوقائع والقوانين المتوصل إليها بشكل مبسط ومتكامل ، فهي ، كما عبّر عنها ريمون آرون (R, Aron) "تمثل نسقا افتراضيا- استنباطيا (Hypothetico-déductif) يتشكل من خلال جملة من الافتراضات التي حُدّدت اصطلاحاتها بدقة والتي تم بلورتها من خلال تصور للواقع المدرك والمشاهد." (Bayle, 1978, 206)

في حين أن موريس أنجرس يعرفها من خلال تحديد محتوياتها (تعريف بنائي) مع تبيان وظيفتها بالنسبة للعلم (تعريف وظيفي) فيرى بأنها ؛ مجموعة من المصطلحات والتعريفات والافتراضات المترابطة بعضها ببعض ، والتي تقترح رؤية منهجية منظمة للظاهرة ، بهدف تحديدها والتنبؤ بما يعتريها من تجليات ، (أنجرس ، 2004 ، 54) ويشير نفس الكاتب (وفي ذات الموضع) إلى أنه غالبا ما يعبر عن النظرية في ميدان محدد من خلال القوانين ، فهي تترجم علاقة ثابتة بين ظواهر بعينها ، ففي الاقتصاد مثلا نتكلم عن قوانين العرض والطلب ، وفي ضوئها نتنبأ بالأسعار والكميات ، فنتنبأ من خلال القانون بنتيجة معينة.

وكما يوضح أيضا لوبي دال بايل (L, Del Bayle) فإن النظرية بوصفها ثمرةً لدراسات مستفيضة للوقائع والظواهر تُصاغ على شكل مفاهيم وقضايا وقوانين ، وتقدم فكرة الوقائع ، فهي تستند على المعرفة العلمية ، ولكنها وبسبب اعتمادها على دور العقل المنظر تسعى لتجاوز المعرفة العلمية

المُتاحة ؛ فبلورة النظرية هي بلورة عملية تنطلق من المعطيات التي يُقدمها العلم في زمن محدد ، ولكنها تضيف أيضا لهذه المعطيات ما يجعلها تقفز وراء المجهول بدافع التنبؤ والاستكشاف ، فعند تسجيل نتائج البحث يسجل الباحث ما توصل إليه ويفترض ما يسعى لمعرفته (Bayle, 1978, 206)

معايير وسمات النظرية العلمية الناجحة

إن الحديث عن علمية نظرية ما وسلامة طرحها من الناحية الإبستمولوجية قاد الكثير من المفكرين إلى محاولة تحديد مجموعة من الشروط التي يجب أن تتوفر في القضايا التي تطرحها النظرية ؛ فهذا كارل بوبر يؤكد أن "أي نظرية هي نظرية جيدة إذا ما لبت شرطين: الأول أن تصف بدقة مجموعة هائلة من المشاهدات وذلك على أساس نموذج يتضمن أقل قدر ممكن من العناصر العشوائية ، والثاني هو أن تضع تنبؤات حاسمة عن نتائج المشاهدات المستقبلية" (Popper, 1963, 33).

في حين رأى (تيماشيف ، 1977) بأنها تشمل: مجموعة من القضايا التي ينبغي أن تتوفر فيها شروط عديدة منها:

- أن تكون مستندة إلى أفكار محددة تماما.
- أن تكون متسقة الواحدة مع الأخرى.
- أن تكون على صورة يمكن أن تستمد منها التعميمات استقرائيا.
- وأخيرا يجب أن تكون ، أي هذه القضايا ، منتجة وذات فائدة ، بحيث يمكن أن تقود الباحثين إلى مزيد من الملاحظات والتعميمات لتوسيع نطاق المعرفة.

وفي موضع آخر أعاد كارل بوبر تقسيم شرطيه السابقين من خلال تحليل بنائي لبعض النظريات الناجحة فتوصل إلى أنها تشترك في مجموعة من السمات العلمية ، والتي وزعها عبر الآتي: (Popper, 1963, 35)

1- من السهل الحصول على تأكيدات أو براهين لكل النظريات تقريبًا -وذلك إذا كانت نفوسنا تتطلع لهذه التأكيدات.

2- لا يكون للتأكيدات أهمية إلا إذا جاءت نتيجة لتنبؤات تتسم بالمجازفة ؛ بمعنى أنه إذا لم تنر النظرية بصيرتنا بخصوص التوصل لنتائج معينة ، كان علينا أن نتوقع حدثًا غير متوافق مع النظرية -أي حدث له أثره في تفنيد النظرية-.

3- إن كل نظرية علمية جيدة تمنع حدوث أشياء معينة ، وكلما ازداد عدد الأشياء التي تمنعها النظرية ، كلما كانت أفضل.

4- النظريات غير القابلة للتفنيد بواسطة حدث معين قابل للإدراك ، هي نظريات غير علمية.

5- كل محاولة اختبار أصيلة للنظرية هو محاولة لتكذيبها أو لتفنيدها. وهذه القابلية للاختبار(Testability) هي نفسها القابلية للتكذيب (Falsifiability) ؛ بيد أن هناك درجات من القابلية للاختبار: فبعض النظريات تكون أكثر قابلية للاختبار وأكثر عُرضة للتفنيد عن نظريات أخرى ؛ وبالتالي فإنها تتحمل مجازفات أكبر.

6- لا تكون البراهين المؤكِّدة مهمة ؛ إلا إذا ترتبت على عملية اختبار أصيلة للنظرية ؛ وهذا يعني أنه من الممكن طرحها كمحاولة جادة ولكن غير ناجحة لتكذيب النظرية.

7- بعض النظريات القابلة للاختبار يظل المعجبون بها على اعتناقهم لها حتى عندما يُكتشف أنها مزيفة — حيث يطرحون مثلاً افتراضات إضافية تواءم الوضع الجديد للنظرية ، أو يعيدون تفسيرها أيضًا بما يتوافق مع الحقائق الجديدة ، وبشكل يتلافى التفنيد ، وهذا الإجراء يكون ممكنًا دائمًا ، ولكنه ينقذ النظرية من التفنيد على حساب تدميرها ، أو على الأقل تقليل وضعيتها العلمية.

ويمكن أن نلخص كل ما سبق بالقول بأن بوبر يرى أن المعيار الذي يحدد الحالة العلمية لأي نظرية يكمن في قابليتها للتكذيب أو التفنيد أو الاختبار.

ويتفق كيتشر (Kitcher, 1982) مع بوبر في أنه من المؤكد أن هناك شيءً من الصحة في فكرة أن أي علم لا يمكنه أن ينجح إلا إذا كان بإمكانه أن يفشل ، وفي ضوء ذلك ، ينبغي أن تتوافر في النظريات العلمية الجيدة الخصائص الثلاث التالية:

1- الوحدة: يجب أن يكون العلم موحّدًا... والنظريات الجيدة تتكون من إستراتيجية واحدة فقط للحل ، أو مجموعة صغيرة من استراتيجيات الحل ، والتي يمكن أن تنطبق على مجموعة كبيرة من المشكلات.

2- الخصوبة والإثمار: أي نظرية علمية عظيمة ، مثل نظرية نيوتن ، يجب أن تفتح مجالات جديدة للبحث العلمي ، وذلك لأن أي نظرية تقدم طريقة جديدة للنظر إلى العالم ، ويمكن أن تقودنا إلى طرح أسئلة جديدة ، ومن ثم تدفعنا إلى العمل على فروع جديدة ومثمرة من البحث العلمي.

3- الفرضيات المساعدة القابلة للاختبار بشكل مستقل: ينبغي أن تكون أي فرضية مساعدة قابلة للاختبار بشكل مستقل عن المعضلة التي وضعت لحلها ، وبشكل مستقل عن النظرية التي صُمّمت لإنقاذها.

2. النموذج العلمي (Model)

أن استعراضنا السابق لمفهوم النظرية ، فرض علينا بحكم التقارب المفاهيمي والبنائي أن نتناول مفهوم النموذج العلمي (الموديل)، ذلك أن الكثير من الدراسات تخلط بين المفهومين وتعتبرهما اصطلاحين لحالة واحدة ؛ وقد حدث هذا الخلط بسبب أنه وفي كثير من الأحيان تعرض

النظرية من خلال بناء نموذج علمي لها ، ويمكن تعريف النموذج العلمي بأنه تقريب رمزي للموقف الحقيقي وذلك من خلال تمثيل (Representation) وتصوير مبسط للعلاقات التي تحكم مجموعة كبيرة من معطيات هذا الموقف ، بمعنى أن النموذج العلمي يُعطي صورة تخطيطية للموقف الذي نرغب في تبسيط فهمه وتفسيره.

وتنقسم النماذج العلمية إلى نماذج علمية مادية ونماذج علمية صورية ، تتشكل الأولى من خلال تمثيل الواقع بأنظمة موجودة في الواقع ، "فهو يعتبر تمثيلا لنسق معقد من خلال نسق واقعي أكثر بساطة ، ويُفترض فيه أنه يمتلك بعض الخصائص المماثلة لتلك السمات التي توجد في النسق المعقد ، والتي أُختيرت لتكون موضوع البحث" (Rosenblueth & (Weiner, 1954, 316

ويرى لوبي أن النماذج العلمية المادية في العلوم الإنسانية تنقسم إلى قسمين: نماذج علمية ميكانيكية ؛وفيها يتم نمذجة العملية الاجتماعية أو النفسية بآلية ميكانيكية. كأن نستخدم الهرم للحديث عن التدرج الاجتماعي (وجود طبقات). وهناك النموذج العلمي العضوي ؛ الذي يُشبه كيفية أداء المجتمع لوظائفه بالكائن الحي ، وهو يؤكد على فكرة (التساند العضوي) و (الاعتماد المتبادل) بين الأفراد والهيئات والجماعات.

أما النموذج العلمي الصوري فلا يلجأ فيه صاحبه إلى التمثيل والمقارنة بالوقائع ، فهو بناء رمزي ومنطقي لوضعية بسيطة نسبيا ، تم بلورتها ذهنيا ، وتتوفر على نفس الخصائص البنيوية للنسق الواقعي الأصلي ، مثل النماذج الرياضية ، التي تقدم تمثيلا عدديا للواقع وتقيم علاقات عددية ، وتعبر عنها بدوال رياضية ، وقد استعمل بعض علماء الاجتماع الألمان مثل هذا النموذج العلمي للتعبير عن قضايا اجتماعية بشكل مجرد. (زمام ، 2015)

ومن حيث الأهمية يعتبر انتشار النماذج العلمية ضروريا لفهم وتبسيط الواقع ، فهي التي تجعل الباحث قادراً علي إدراك العلاقات التي ترتكز عليها الحقائق ذات الصلة الوثيقة ، ومن ثم فإن استخدامها أصبح على

نطاق واسع في معظم العلوم الطبيعية والإنسانية ، كذلك فإن أحد دلائل النضج العلمي في أي مجال هو درجة اعتماده علي خلق واختبار واستخدام النماذج العلمية ، فمثلا يعتبر الاستقطاب الجماهيري الكبير الذي حققته التنمية البشرية عائدا بالأساس إلى اعتمادها النماذج الفيزيائية في تبسيط الظاهرة السلوكية ، فقد بسّطت الذاكرة ونمذجتها بالحاسوب ، وبسّطت القيادة ونمذجتها بحركة الكواكب ومبدأ الجاذبية والتنافر.

ومن مميزات النموذج أنه قابل للتحسين والتطوير ليتلاءم مع كافة الظروف عن طريق تقليل الافتراضات التبسيطية وتحسين العلاقات ضمن النموذج ، ويكون كافيا للنموذج أن يقدم حلولا تقريبية بشكل معقول للمسائل التي نطرحها لها فلا نطالبه بحلول غاية في الدقة..

مثال عن النموذج:

تعتبر العلوم السياسية من بين أهم التخصصات خصوبة وإنتاجا لنماذج العلمية (الموديلات) وهنا يمكننا تقديم بعض الأمثلة عن نماذج صنع السياسة العامة ، مع التوسع قليلا في شرح نموذج ديفيد ايستون (David Easton): (أوشن ، 2013)

1. **نموذج الجماعة Group Model**: يرجع الفضل في ابتكار تحليل الجماعة في الدراسات السياسية إلى العالم الأمريكي آرثر بانتلي (Artherbentley) عام 1908 ، إلا أن شهرة استخدامه جاءت على يدي ديفيد ترومان عام 1951.

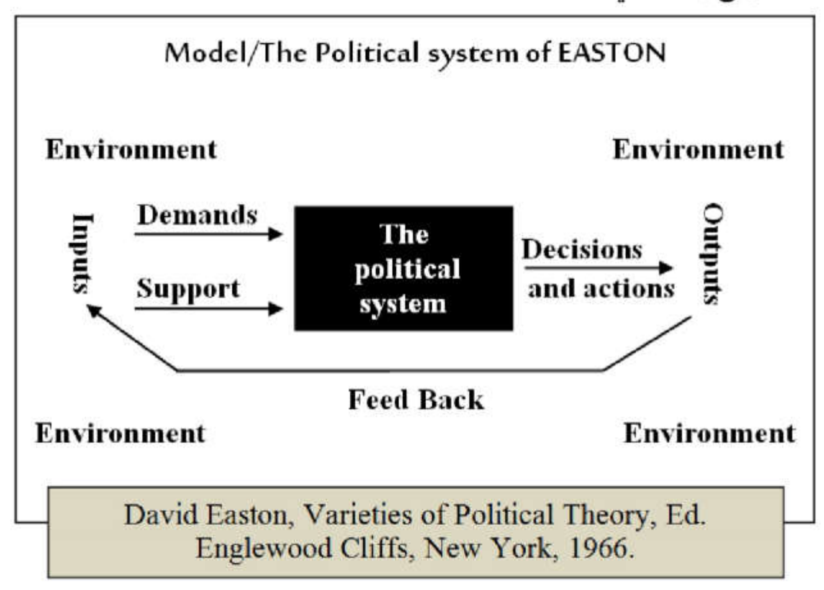
ويقوم هذا النموذج على اعتبار أن التفاعل الحاصل بين الجماعات يشكل مركز السياسات العامة ، حيث تقوم هذه الجماعات بالضغط على الحكومة بغرض الإلحاح عليها ، ويؤلفون بذلك جماعة المصلحة وتتفاعل معها بذلك مؤسسات الحكومة.

2. **نموذج النخبة Elite Model**: يرى أنصار نموذج النخبة (الصفوة) أنه ما من مجتمع مهما كان مستواه من التطور الاقتصادي والاجتماعي والسياسي ، لا يخلو من أقلية ماهرة تسيطر ، وأكثرية تخضع لحكم تلك الأقلية ، ويطلقون على الأقلية الحاكمة اسم: الصفوة أو النخبة.

ووفقا لهذا النموذج تكون السياسة العامة هي تلك التي تعبر عن قيم وتفضيلات النخبة الحاكمة ، وأنها كنخبة متميزة هي التي تشكل رأي الجمهور حول السياسة العامة ، وهي التي تؤثر في الجمهور بأكثر مما تتأثر هي به.

3. **النموذج المؤسسي Institutional Model:** وفقا لهذا النموذج فإن الأنشطة السياسية والحكومية تتمحور من خلال المؤسسات الرسمية في الدولة وهي: المؤسسة التشريعية ، التنفيذية والقضائية ، بحيث أن هذه المؤسسات هي التي تتخذ القرارات وتصنع السياسة العامة ، فالسياسة العامة وفقا لهذا النموذج تتبناها وتنفذها الحكومة ،وهي التي تضفي عليها 3 صفات أساسية وهي: الشرعية ، العمومية ، الإجبار.

4. **نموذج النظم Systems Model:** يعتبر ديفيد ايستون (David Easton) من أول العلماء السياسيين الذين حاولوا استعمال مفهوم النظام في الدراسات السياسية ، ويقوم هذا النموذج على أساس مفاده أن السياسة العامة هي مخرج للنظام السياسي القائم في المجتمع والبيئة بمعنى أنها استجابةالنظام السياسي إزاء الحاجيات والمطالب المطروحة عليه ، ويعتمد في ذلك على المعلومات المطروحة من خلال المدخلات ، المخرجات ، التغذية الراجعة ، وقد جاء هذا النموذج وفقا للآتي:



الشكل رقم (12). نموذج النظم ديفيد ايستون

ويمكن شرح النموذج أعلاه وفقا للآتي: (أوشن ، 2013)

1. **المدخلات (Inputs):** وتتكون من العناصر التالية:

أ.**المطالب:** وهي الحاجات والتفضيلات المختلفة لأفراد المجتمع ، والتي تدخل إلى النظام السياسي كمطالب وتمثل ما يريده أو يسعى له الأفراد والجماعات لغرض إشباع مصالحهم العامة ، ما يفرض على السلطات أن تستجيب لها بصورة أو بأخرى.

ب.**الدعم والمساندة:** وتعبر عن التزام الأفراد والجماعات بما تقوم به الحكومة ، وكذا علاقتهم بالسلطات والمؤسسات الرسمية ، ويكون التأييد في أشكال عدة: كدفع الضرائب ، تطبيق القوانين.

ج. **المعارضة أو المقاومة**: وتكون هذه المعارضة من قبل الهيئات التي لديها مطالب ترمي إلى تحقيقها من خلال ممارستها لها للضغوط على النظام السياسي ، كالأحزاب السياسية والجماعات المعارضة.

د.**المصادر والموارد**: تمثل المصادر المادية والبشرية والموارد الموجودة في بيئة النظام السياسي على المستوى الداخلي والدولي ، والتي يتم توظيفها تحقيقا لأهداف النظام وتنفيذ السياسة العامة.

ه.**المعلومات الراجعة**: هي تلك المعلومات الصادرة من المجتمع تجاه السياسة العامة السابقة ، والتي تشكل جملة مطالب جديدة.

2. **الصندوق الأسود (Black Box)**: يجسد النظام السياسي ويعبر عن كيفية تعامله مع المدخلات وتحويلها إلى مخرجات.
3. **المخرجات (Outputs)**: تمثل المخرجات استجابات النظام السياسي للمطالب الفعلية التي تأتيه من البيئة ، وتصدر هذه الاستجابات في شكل قرارات وأفعال معينة يقوم بها النظام السياسي ، وهذه الاستجابات تختلف من نظام لآخر ومن وقت لآخر ، وتعبر المخرجات عن طريقة تصرف النظام السياسي إزاء البيئة.
4. **التغذية الراجعة (Feed back)**: يقصد بها مجموعة ردود أفعال البيئة على مخرجات النظام السياسي ، وذلك فيشكل طلبات وتأييد وموارد جديدة توجهها البيئة إلى النظام السياسي عبر المدخلات.وتمثل التغذية الراجعة ما يتلقاه أعضاء السلطة من معلومات عن نشاطاتهم ، وتمثل أداة أساسية تساعد السلطات على تعديل أهدافها وتصحيح السلوكيات وتقويم الأفعال.

الفرق بين النظرية والنموذج العلمي

إن أهم ما يؤسس للتمييز بين النظرية والنموذج العلمي (الموديل) هو الغاية لا البناء ، فالنموذج يستخدم كتمثيل يهدف لوصف جوانب معينة من ظاهرة ما أو لطريقة التفاعل بين مجموعة مختلفة من الظواهر ، فعلى سبيل المثال إن النموذج المصغر لمدينة أو النموذج المكبر لعناصر الذَّرة لا يشكل المدينة الفعلية و لا عناصر الذّرة الحقيقية ، إنما هو مجرد تمثيل وتصوير تبسيطي وصفي ؛ بينما تُعبر النظرية عن ذلك الإطار الذهني العام و المجرد والذي يتكون في العادة من مجموعة مفاهيم متشابكة ومتفاعلة ، له القدرة على تفسير نظام الظاهرة ، ويتميز هذا التفسير بقابليته للتعميم على مختلف العلاقات التي تسود العالم الواقعي ، وبالعودة لمثال المدينة والذّرة يمكن أن تعبر النظرية عن طبيعة العلاقات التي تحكم العناصر داخل النظام الذري وتفسر ما يحدث فيه أو تتنبأ به.

فالفارق هنا بين النظرية والنموذج يتمثل في كون أن النظرية تفسيرية وصفية في حين أن النموذج وصفي فقط رغم كونه يمنحنا إمكانية للتفسير والتنبؤ لكن في أضيق معنى لهما.

وقد جاء النموذج العلمي أساسا كسعي من العلماء ليفكوا به الغموض الذي تتميز به النظريات ويخففوا من تعقيدها ويحولها إلى نماذج عملية بسيطة يسهل إدراك أبعادها حتى من طرف غير المتخصصين ، ولذلك لا يمكن أن نتصور أن نموذج واحد يستطيع أن يفسر لنا نظرية كاملة ؛ ومنه فقد تعددت النماذج التي يسعى واضعوها الى تفسير نواحي و جزئيات مختلفة من نظرية واحدة.

ثم إن النظرية كما هو معروف لدى العلماء عبارة عن جهد دائم يهدف الى محاولة التثبت من فرضية ما ، والفرضية من حيث هي بناء مؤقت تتضمن أكثر من إحتمال واحد ، أما النموذج فهو التصور الأقرب الى حالة الظاهرة في الواقع ، حيث أنه تمثيل نظري مُبسّط للتركيبة المعقدة التي تتميز بها الظاهرة ، ورغم أن لا يمثل الأداة المثلى للتفسير الا أنه يلعب دورا هاما وموجها مباشرا للتأكيد على بناء النظرية وتدعيمه.

وبهذا ندرك أن النموذج العلمي (الموديل) هو عبارة عن جزء أساسي من النظرية ، أو قل هو وجهها الأكثر بساطة ، وهو إلى النظرية بمثابة الشاشة إلى الحاسوب ، فلا يمكننا فهم ما يجري في الحاسوب أو التعامل معه في غياب الشاشة ، لكن في ذات الحين لا يمكننا أن نعرف الحاسوب انطلاقا من الشاشة فقط ، فهو يحتمل أكثر من أداة تُخْرِج ما يحدث داخله ، فمن الطابعة إلى مكبر الصوت.. كلها تعتبر بمثابة نماذج مختلفة تصف وتقدم وتبسط ما يحدث داخل الحاسوب ؛ وعليه يمكن القول بأن النظرية تحتمل أكثر من نموذج.

3. النموذج الفكري (Paradigm)

(البراديغم) لقد ظهرت هذه الكلمة في فترة أواخر الستينيات من القرن العشرين في اللغة الإنجليزية ، لكن ظهورها هذا كان للدلالة على مفهوم جديد ، حيث جاءت لتعبر عن ذلك النمط من التفكير الذي يؤطر أي تخصص علمي أو مجال متصل بالدراسة التي تتخذ من المعرفة موضوعا لها ؛ وقد كان تعبير البراديغم في أول الأمر منحصرا في إطار قواعد اللغة ، فقد جاء في قاموس (ميريام ويبستر) أن هذه الكلمة تستخدم في قواعد اللغة و البيان باعتبارها تشبيها أو حكاية ، هذا وقد استخدم (فرديناند دو سوسور) كلمة (باراديغم) للاشارة إلى طيف من العناصر ذات الجوانب المتشابهة.

ولقد منح توماس كون (T.Kuhn) هذه الكلمة معناها الخاص بدراسة العلوم ، وذلك حينما استخدمها للإشارة إلى مجموعة الممارسات المنهجية والفكرية التي تحكم وتحدد طبيعة أي تخصص علمي ضمن فترة زمنية معينة ، وقد كان (كون) قبل هذا الاستخدام يفضل التعبير بمصطلحات أخرى مقاربة في معناها للباراديغم ، من قبيل (العلم المعتاد) أو (النظرية العلمية)[*] ولكنه في كتابه (بنية الثورات العلمية) قام بتعريف النموذج الفكري -الباراديغم- على أنه:

"مجموعة التجارب المتعارف عليها التي من المفترض أن يتم الاهتداء بها ، ويمثل النموذج الفكري السائد حسبه ، الطريقة الأكثر تحديدا في رؤية الواقع أو حدود ما يمكن تقبله من أبحاث في المستقبل ، وذلك أكثر من مجرد المنهج العلمي العام" (Audet & Larouche, 1988, 14)

* هناك بعض المصطلحات المنتشرة مثل التفكير الجماعي (Groupthinking) أو العقلية (Mindset) تشترك في المعنى مع الباراديغم ولكنها تنطبق على أمثلة أكبر أو أصغر فيما يتصل بالفكر المنظم.

كما يعبر عن مجموع الخبرات والمعلومات والمعتقدات والأنظمة التي تحكم الفرد بما يتلائم و رسم الإمتدادات التي يمكن لهذا الفرد أن يسير داخلها مما يحدد تصرفاته وسلوكياته لدى مواجهته المواقف المختلفة.

ومن أفضل الصور التي يمكننا أن نشبه بها النموذج الفكري هي صورة العبارة الشائعة (التفكير خارج الصندوق) حيث يمثّل البراديغم في هذه الحالة بقاء التفكير داخل الصندوق ، وذلك باعتبار أن الصندوق يعبر عن التوجه العلمي الملتزم به ، وبالتالي فإن البراديغم هو الصندوق. ويمكن أيضا تشبيه النموذج الفكري -البراديغم- بالنظارة أو العدسات التي يرى الفرد من خلالها العالم الخارجي.

ويعبر النموذج الفكري في وجهه الإجتماعي عن المنظومة العلمية الخاصة بجماعة أو فرقة علمية محددة ، فالبحث العلمي يتم ضمن أطر وأبعاد فلسفية واجتماعية تحكمه منذ اللحظات الأولى التي يختار فيها الباحث مباحث اشتغاله ، ويعبر النموذج الفكري بهذه الصورة عن تلك المنظومة العلمية التي تتكون من الاتجاهات والنظريات والمدارس التي تشكل مجتمعة فكرة الجماعة العلمية ، حيث أن العمل البحثي لا ينمو ولا يمارس الا ضمن إلتزام بقواعد الجماعة العلمية التي تؤمن به ، كما أن التفاعل الاجتماعي الذي يحكم مجموعة معينة من العلماء هو الذي يؤدي الى نمو المشاريع البحثية ويدعم الجهود العلمية التي يؤمن بها هؤلاء العلماء ، مما يكوّن مع مرور الزمن نوعا من الاتجاه أو منظورا علميا يتضمن المعايير و الأعراف والمسلمات والأهداف واللغة المشتركة التي تحكم تلك الجماعة العلمية[*] .

---

* **التمويل والنموذج الفكري:** رغم أن المنهج العلمي يسمح بإجراء التحريات العلمية التي تتبع القواعد في العديد من الظواهر المتعارضة مع النموذج المتعارف عليه ، ولكن يصعب الحصول على تمويل لمثل هذه الأبحاث والتجارب (لعدم سيرها طبقا لما هو متعارف عليه) ، وذلك تبعا لمدى بعدها عن نظريات النموذج المتعارف عليه. فعلى سبيل المثال إذا كان موضوع التجربة اختبار كتلة النيوترين و/أو تحلل البروتون (مما يبعد قليلا عن النموذج المتعارف عليه) فإن من المتوقع لها أن تحصل على تمويل أكثر مما إذا كان موضوعها البحث في مخالفة قانون بقاء الطاقة أو ابتكار وسائل للسفر عبر الزمن عكسيا.

والنظرة إلى العلم من خلال مفهوم الجماعة العلمية هي التي تمكننا من فهم الطبيعة الاجتماعية للبحث ؛ والعمل الذي قدمه توماس كون (T.Kuhn) يبين أن الجماعات العلمية المختلفة داخل المجال الواحد تختلف فيما تملكه من مسلمات وطرائق وإجراءات وكل مجموعة بما تملكه من هذه الأشياء تشكل بنفسها باراديغم أو منظومة علمية خاصة.

ويري (كون) أن الباراديغم أو النموذج الفكري هو تلك النظريات المعتمدة كنموذج لدي مجتمع من الباحثين العلميين في عصر بذاته ،علاوة على طرق البحث المميزة لتحديد وحل المشكلات العلمية و أساليب فهم الوقائع التجريبية ، ويركز كون على الطبيعة الجمعية للنشاط العلمي ويؤكد أن العالم الفرد لايمكن اعتباره وحدة كافية للنشاط العلمي ، وأنتهي كون إلى نتائج بعيدة المدى ذات طبيعة إبستمولوجية ومنهجية. (كون ، 1992).

ومن الملاحظ أن (كون) قد ربط مصطلح الباراديغم بعبارة العلم القياسي ، حيث يرى أن القانون والنظرية والنموذج العلمي (الموديل) تمنحنا نماذج فكرية تتحول مع مرور الوقت الى تقاليد علمية متجانسة ومميزة للبحث العلمي الذي يسود نطاقا زمانيا ومكانيا معينا ، وأن الباحثين الذين يعملون على أبحاثهم ضمن نطاق نموذجي مشترك فيما بينهم يكونون ملتزمين باتباع نفس القواعد والمعايير التي تحكم الممارسة البحثية في ذلك النطاق ، وهذا الالتزام وما ينجم عنه من إجماع في الرأي يمثلان الشروط الأولية لما سماه هو بالعلم القياسي ، والتي تمثل شروط نشوء وقيام تقاليد بحثية معينة. (Audet & Larouche, 1988).

مهما يكن من أمر فإنه حينما يلتحق طالب البحث المبتدئ ، بأي جماعة علمية معينة ، فإنه يتلقي التدريب من خلال مشاركته في أنشطتها العلمية والتربوية — دراسة مقررات ومراجع علمية ، وما أن يستلهم مسلمات الجماعة وافتراضاتها ورؤيتها العلمية ويظهر نجاحاً في ممارسة ذلك فإن الجماعة تنصبه باحثاً وعضواً معترفاً به داخل الجماعة ، وتصبح مسلمات الجماعة وطرائقها وأولوياتها هي طريقة الباحث نفسه في رؤيته للمشكلات المحيطة

والتفكير فيها والشعور بها والسلوك إزائها ويسمي (كون) هذه العملية بالتطبيع الاجتماعي للباحث. (كون ، 1992).

4. المقاربة (Approach)

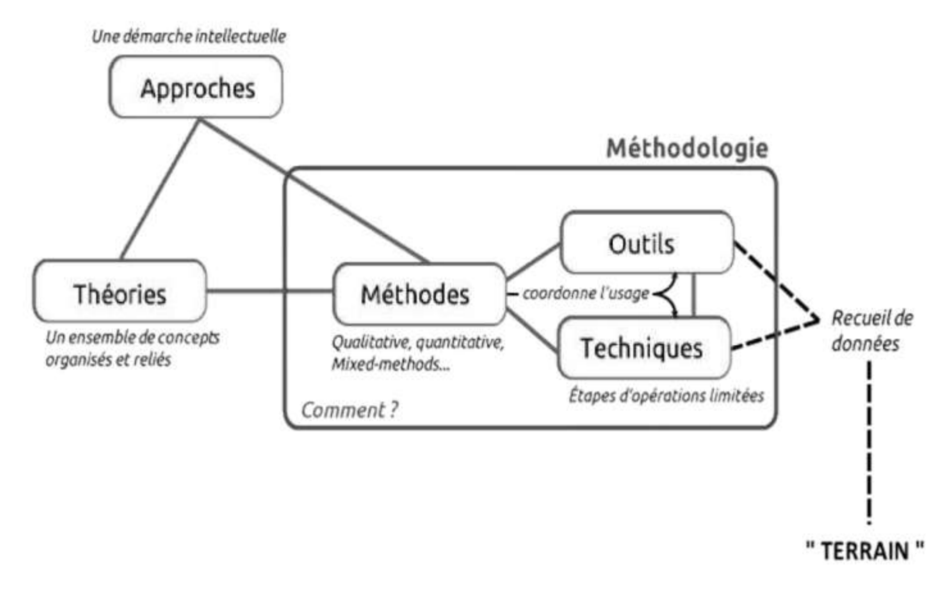
قد يشتمل النموذج الفكري (البراديغم) على عدة رؤى تمثل إقترابات مختلفة من مركز هذا النموذج أو ذاك ، أو إلى هذه النظرية أو تلك ، حيث أن الباحثين يختلفون في درجة اقترابهم وتناولهم لنظرية معينة أو داخل نموذج فكري محدد.

والمقاربة في أشمل معانيها هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع أو الأسلوب الذي يتقدم به في الشيء.

فقد يقال عن باحث ما أنه يعمل ضمن مقاربة ماركسية ، مما يدل على أنه يستلهم من كارل ماركس (1818-1883) وأتباعه الذين قاموا من بعده بتطوير نظريته ؛ كما قد يقال عن باحثة نفسية ما أنها تعمل ضمن مقاربة عقلانية في العلاج المعرفي ، أي أنها تهتم بوجهة النظر العقلانية في النظرية المعرفية في علم النفس ؛ فالباحث حسب (أنجرس ، 2004) باعتماده مقاربة معينة لا يعني انه يتبع النظرية المستند إليها حرفيا ، بل هو قد قرر أن يقترب منها من خلال اختياره تناولا بعينه ، سواء كان هذا الاقتراب داخل نظرية محددة أو داخل باراديغم معين.

وعليه فالمقاربة هي عبارة عن أطروحات نظرية لا ترقى إلى درجة النظرية أي هي مسار عقلي معين تجاه تلك النظرية ، وهي تعبر حسب أنجرس عن طريقة خاصة غير تقليدية في استعمال النظرية العلمية (أنجرس ، 2004،99). ويمكن تشبيه هذه الطريقة بعملية اختيار مُشاهد لمقعد في ملعب كرة قدم ، فهو مخير بين عدة زوايا واقترابات ، وهنا يخضع الاختيار إلى غاية ونوعية الشخص الباحث ؛ فليس اقتراب الصحفي كاقتراب المشاهد العادي أو المشاهد من المنصة الشرفية.

ويمكن للشكل الذي يقترحه علينا (F. Guillot) أن يقدم لنا فكرة عن علاقة المقاربة بالنظرية التي تحملها وعملهما كالتزام لحركية منهجية البحث العلمي:



Source:Guillot F. IDEES Caen UMR CNRS 6266. www.geographie-sociale.org

الشكل رقم (13). نموذج تفسيري لعلاقة المقاربة بالنظرية التي تحملها.

حيث أن المقاربة باعتبارها مسار ذهني في فهم النظرية تشكل رفقة هذه الأخيرة مصدرا أساسيا تتغذى منه المنهجية في تحديد تقنياتها وأدواتها ؛ لكن مع أفضلية للمقاربة في تحديد التقنيات دون الأدوات ، وذلك من خلال المناهج المعتمدة سواء كانت كمية أو نوعية.

ثم إن المقاربة ليست محاولة عشوائية بل هي حالة من التناول الواعي لوجهة محددة من وجهات تيار علمي ما ، ويختلف هذا الاقتراب حسب عدة خصائص ، فالباحث يقترب حسب هدفه من البحث ، أو حسب ما يتوفر لديه من إمكانيات مادية أو معرفية أو تقنية ، وحتى طبيعة المواضيع قد تفرض نفسها عليه انطلاقا من كون بعض المتغيرات قد تم تناولها أصلا من قبل تلك المقاربة ، وعليه يفرض هذا الواقع على أي باحث فيها أن يتناولها ضمن المقاربة التي نشأت فيها.

ويمكن أن يستند اختيار أي مقاربة في البحث إلى وضعية التموقع في النموذج الفكري (الباراديغم) الذي يلتزم به الباحث.

مميزات المقاربة الجيدة:

إن التزام الباحث بمقاربة بحثية معينة لا يعني بالضرورة أن يلغي نفسه من معادلة هذا الالتزام ، فهو إن امتلك القدرة والمعرفة الضروريتين يستطيع أن يشكِّل مقاربته الخاصة ، وذلك من خلال تحليله للإطار النظري المتاح حول الموضوع الذي هو بصدد دراسته ، ومن ثم يقوم بتناول جزء منه محدد الجهة وواضح المعالم يُقَصِّر به عن نفسه الطريق والجهد وينكفئ به في زاوية ملائمة ضمن ذلك الإطار النظري ، تسمح له بالتعمق في دراسة موضوعه ؛ وسواء اختار الباحث مقاربة جاهزة أو ابتكر مقاربته الخاصة ، فإنه مطالب بتوفر شروط ومراعاة مميزات لهذا الاقتراب نذكر منها:

1. توصف المقاربة الجيدة بأنها مُخَفِفة للتعقيد ، وبالتالي يجب على واضعها ألا يميعها بربطها بالعموميات المتعلقة بالفهم العام للنظرية ، بل يسعى بها إلى تضييق النظر في زاوية محددة.

2. رغم ما قيل في العنصر السابق ، إلا انه يجب على الباحث ألا يحيد بالمقاربة المختارة عن جوهر الإطار النظري الذي استخرجت منه.

3. في حالة استحداث الباحث لمقاربة خاصة به ، فهو مطالب بمراعاة جوانب الحداثة والأصالة في ابتكاره هذا.

4. من بين التجارب الناجحة في بناء المقاربات ، تلك التي تزاوج بين أكثر من تخصص في فهم النظرية ، كأن يعمل باحث ما في إطار مقاربة سوسيونفسية لمعالجة موضوع الطلاق.. لكن لا يجب أن يكون هذا التمدد على حساب الأصل النظري لهذه

المقاربة ، إذ يجب أن يعمل بهذه المقاربة داخل نظرية محددة تتقاطع فيها التخصصات التي اختارها.

5. تستلهم المقاربات الجيدة من النماذج العلمية (الموديلات) المنجزة حول النظرية ، ذلك أنها تتقاطع معها في هدف التبسيط والإيضاح.

6. تزيد جودة المقاربة وأهميتها كلما كان واضعوها من رواد النظرية أو مؤسسيها ، فهم الأقدر على الاقتراب من عملهم العام وفهم زواياه وتفاصيله ، وفي هذا السبيل نجد أن أغلب النظريات تمتلك العديد من المقاربات التي وضعت من طرف الجيل الأول لتلك النظريات ، وعليه فالباحث هنا مطالب بالأساس بمراعاة هذه الأعمال المؤسسة ، فإن لم يجد فيها ضالته حاول على ضوء منها إحداث مقاربة خاصة به.

الإبستمولوجيا

Epistemology

نتيجة لتطوّر البحث العلمي اتّسع مجال المعرفة الذي بدوره وَلَّد الفلسفة فروعا عديدة من بينها فرع يهتم بطبيعة المعرفة ونطاق موضوعاتها ، هذا الفرع هو الإبستمولوجيا ، وقد غدا هذا الفرع بحكم هدفه مبحث هاما من مباحث الميتودولوجيا.

فإذا كانت الميتودولوجيا تهتم بتحديد السبل التي تؤدي بنا إلى تشكيل المعارف فالابستمولوجيا كما يصفها جون بياجيه (J, Piaget) تمثل دراسة بناء هذه المعارف والحكم على مدى صلاحيتها ، وبهذا الوصف يتموضع المنهج العلمي بين الإبستمولوجيا و المنطق و قد يشكل في بعض محطاته مظهرا من مظاهرالابستومولوجيا ، ويعتبر تفاعل الجهدين الإبستمولوجي والميتودولوجي (المنهجي) ضروريا لإنتاج معرفة علمية صالحة(Thiétart, et al. 2003, 14).

وفي هذا السبيل توّلد نقاش واسع حول طبيعة ودور هذا الفرع الفلسفي في البحث العلمي وذلك انطلاقا من كونه يتبنى تحليل طبيعة المعرفة و ارتباطها بمفردات و مصطلحات من قبيل: الحقيقة ، الاعتقاد ، و التعليل (التبرير) ، إضافة إلى دراسة وسائل إنتاج المعرفة ، وبذلك أضحى التفكير الإبستمولوجي مؤهلا للعب دور مهم من أجل إضفاء صفة الشرعية والقبول على العمل البحثي ونتائجه.

1. ما هي الإبستمولوجيا ؟

يرجح أصحاب القواميس أن كلمة الإبستمولوجيا من حيث تواجدها اللغوي تعتبر قديمة جداً ، أو على الأقل هي مركّبة من مواد لغوية قديمة ، غير أن استعمالاتها تعتبر حديثة نوعاما ، حيث لم يرد ما يثبت أنها استعملت بدلالاتها الراهنة قبل القرن التاسع عشر ؛ وقد تزامن ظهور هذا التعبير مع بدأ التأريخ الفلسفي والعلمي.

ويشير في هذا السياق (لالاند) في معجمه الفلسفي إلى أن الإبستمولوجيا تعني فلسفة العلوم ، ولكن بمعنى أدق ، فهي ليست بوجه خاص دراسة المناهج العلمية ، التي هي موضوع الميتودولوجيا ، و جزء من المنطق ، كما أنها ليست توليفا أو إرهاصا ضنيا بالقوانين العلمية (على منوال المدرسة الوضعية النشوئية). جوهريا الإبستمولوجيا هي الدَّرس النقدي لمبادئ مختلف العلوم وفرضياتها ونتائجها بغية تحديد أصلها المنطقي (لا النفسي) وقيمتها ومداها الموضوعي (لالاند ، 2001 ، 256).

وبهذا تتضمن وظيفة الإبستمولوجيا انتاج مزيد من الشكوك حول الإدعاءات المعرفية المختلفة ؛ وبلغة أبسط تحاول الإبستمولوجيا الإجابة عن أسئلة من قبيل: (ماهي المعرفة العلمية ؟) و (كيف تنشأ وتنمو المعرفة العلمية ؟) و (ماهو العلمي من المعرفة وغير العلمي)

ولقد أشار بوبر في كتابه (منطق الاكتشاف العلمي ، 1958) إلى "أن المشكلة المركزية في الإبستمولوجيا كانت وتبقى مشكلة نمو المعرفة ، والسبيل الأفضل لدراستها هو دراسة نمو المعرفة العلمية" و ينحو جان بياجه نفس المنحى عندما يعتبر: أن محور العمل في الإبستمولوجيا يرتكز على الجانب النشوئي التكويني (Genétique) للمعرفة عبر مراحل النمو المختلفة ؛ إضافة إلى اهتمامها بنسق المفاهيم التي يستخدمها كل علم ضمن مسيرة نشوئه وتطوره (وقيدي ، 1983 ،13)

في حين يؤسس غاستون باشلار إلى خلاف في تحديد موضوع الإبستمولوجيا وطبيعة مهمتها ؛ فهو -بعيدا عما ورد في الفقرات السابقة- يرى أنها بالأساس تعبير عن فلسفة العلوم ، يمثل موضوعها الأول (لاشعور الباحث) وذلك من خلال التحليل النفسي للمعرفة الموضوعية من أجل الوقوف على الحواجز التي تحول دون تحقيق الموضوعية والتي يسميها (العوائق الإبستمولوجية) أما موضوعها الثاني فيتمثل في إبراز (القيم الإبستمولوجية) من خلال توضيح معنى الاكتشاف العلمي ومدلولاته النفس-ثقافية(وقيدي ، 13، 1983).

2. وضعيات وأطر الابستمولوجيا

وكاعتصار لهذا التضارب في تحديد مهام ومواضيع الإبستمولوجيا ، يمكن أن نستخلص الأطر التالية:

1. الإطار التركيبي: والذي تقتصر فيه العملية الإبستمولوجية على تصنيف العلوم وإنجاز دراسات أو اعتبارات تمثل درجة رفيعة من العمومية ، وتنزع إلى رد كل نظام معرفي إلى عدد قليل من المبادئ الموجهة ، وهذا تبعا لما جاء به أوجست كونت (A,Comte) حيث وصفها بالإبستمولوجيا العامة (Comte, 1964, 16-18)

2. إطار التحليل المنطقي للغة العلم: وهو نوع آخر من القراءة الامبريقية للعلم ، جاءت به المدرسة الوضعية المنطقية التي تزعمها أعلام كبار ، أمثال رودولف كارناب (R, Carnap) وهانس ريشنباخ (H, Reichenbach) وكارل هامبل (C, Hempel) وإرنست نيجل (E, Nagel) وآرثر باب (A, Pap) وغيرهم. (باروخ ، 1997)

3. إطار وصفي وتاريخي ونقدي للمعرفة العلمية: وذلك من حيث الأسس العلمية العامة ، أو من حيث الموضوعات والمناهج والنماذج النظرية الخاصة ، وهذا هو الإطار الموضوعي الأكثر ارتباطا بالإبستمولوجيا وقد تصدى له تاريخيا غاستون باشلار (G. Bachelard). (لالاند ، 2001 ، 357).

ولقد انعكس هذا الاختلاف في الأطر على الوضعيات الإبستمولوجية التي يجب على الباحث أن يتخذها أثناء محاولته الإجابة عن الأسئلة الإبستمولوجية في دراسته للمعرفة ، ويمكننا هنا أن نوضح مختلف هذه الوضعيات من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (03)

يمثل الوضعيات الإبستمولوجية تبعا للنماذج المختلفة.

<table>
<tr><th rowspan="2">أسئلة إبستمولوجية</th><th colspan="3">النماذج</th></tr>
<tr><th>نموذج وضعي /وصفي</th><th>نموذج تفسيري</th><th>نموذج بنائي</th></tr>
<tr><td>وضع المعرفة ؟</td><td>- فرضية واقعيةالموضوع.
- المعرفة لها منشأ خاص.</td><td colspan="2">- فرضية نسبية.
- لا يمكن الوصول إلى منشأ المعرفة.</td></tr>
<tr><td>طبيعة المعرفة ؟</td><td>- استقلال الباحث عن الموضوع.
- فرضية محددة.
- العالم مشكل من ضروريات.</td><td colspan="2">- وجود تبعية بين الباحث والموضوع.
- فرضية قصدية (عمدية).
- العالم مشكل من إمكانيات.</td></tr>
<tr><td>منشأ المعرفة ؟</td><td>- الاكتشاف.
- أسئلة البحث: كيف ؟ لأي سبب ؟
- الوضع المفضل: الشرح</td><td>- التفسير.
- أسئلة البحث: لأي ؟ ..من أجل أي ؟
- الوضع المفضل:الفهم</td><td>- البناء.
- أسئلة البحث: لأي هدف ؟
- الوضع المفضل: البناء</td></tr>
<tr><td>قيمة المعرفة ؟ (معايير قبول صحتها)</td><td>- قابلية التحقق
- قابلية التأكيد
- قابلية الرفض أو الدحض</td><td>- قابلية الخضوع إلى تحليل المحتوى.
- قابلية التقمص.
- تكشف التجربة المعاشة من طرف الباحث.</td><td>-ملائمة.
- قابلية التعلم.</td></tr>
</table>

(المصدر: Thiétart, p 14-15)

وحسب الباحث (دبلة فاتح) يمكننا القول أن طبيعة المعرفة العلمية التي نسعى لإنتاجها ، تتبع:

1. طبيعة الواقع الذي نريد دراسته (نظرتنا له ، هل هو مشكّل أو معطى ؟)
2. طبيعة العلاقة بين الباحث والموضوع.
3. طبيعة العالم الاجتماعي الذي نريده ؟

و هذا ما يؤكده الجدول السابق ، إذ ينبغي على الباحث أن يحدد موقفه الإبستمولوجي في بحوثه ، ويمكن له أن يعتمد في ذلك على النقاط السابقة: (01) ، (02) ، (03) التي تشكل نقاط الارتكاز (المرجعية) (دبلة ، 2012).

3. الإبستمولوجيا والمفاهيم القريبة

تجدر الإشارة إلى أن تحديد معنى مصطلح الإبستمولوجيا من حيث أنه يشير إلى حقل معرفي معين ؛ ليس موضوع خلاف بين الباحثين فحسب ، بل هو مصدر للخلاف حتى بين اللغات المختلفة ، فبينما يستعمل في اللغة الإنجليزية كمرادف لمصطلح (نظرية المعرفة) نجده في اللغة الفرنسية يبتعد في دلالته إلى (فلسفة العلوم) (عنصر ، 2014 ، 484).

وبهذا فقد شكل مصطلح الإبستمولوجيا بداية لأزمة مفاهيمية وذلك لعدم نضج الحدود و الفواصل الحاسمة بين الإبستمولوجيا والعديد من المجالات كالميتودولوجيا (علم المناهج) و الغنزيولوجيا (نظرية المعرفة) و الكريتيريولوجيا (علم المعايير).

وكانعكاس لحالة الخلاف الذي شهدته الأوساط العلمية واللغوية وجدت الإبستمولوجيا نفسها وقد تشظّت بين عدة حقول معرفية فاختلطت موضوعاتها بموضوعات علم المناهج والعلوم الإنسانية ، وتوزعت صلاتها بين الفلسفة والعلم ، وربما امتدت في منطقة وسطى متوسعةً على الجانبين (Blanché, 1972, 16).

فلأن الإبستمولوجيا تفكيرٌ بالعلم ؛ فقد تشتبك مع مدلولات فلسفة العلم في الغاية ومع نظرية المعرفة من خلال علاقة النوع بالجنس ؛ إذ تقتصر

الإبستمولوجيا على المعرفة العلمية وحدها ، في حين تمتد نظرية المعرفة إلى باقي الأنواع.

ونظـرا لهـذا التشـظي والتشـابك والتـداخل والاحتـواء فـي مـدلولات الإبستمولوجيا فإنه من الضروري التفصيل في هذا الموضوع بعض الشيء من أجل فك بعض الخيوط واستعمالها لنسج مفهوم متماسك للإبستمولوجيا:

1. الإبستمولوجيا ونظرية المعرفة

إن الاسـتعمال المفـاهيمي غيـر الـدقيق فلسـفياً بـين اصـطلاحي نظريـة المعرفة الذي جرى تداوله في دوائر تفكير ما بعد النهضة الأوربية وخصوصاً فـي دوائـر التفكيـر الإنكلوسكسـوني ، ومـا تـرجم منـه إلـى اللغـة العربيـة ، والاصطلاح الفلسفي العتيد الإبستمولوجيا ، أحدث نوعا من الخلط لدى بعض الكتاب غير المتمرنين (Woozley, 1950).

فعلى الرغم من أن الإبستمولوجيا حسب (لالاند) تشكل مدخل لنظرية المعرفة ومساعدها اللازب ، إلا أن نظرية المعرفة تمتاز عنها بكونها تدرس المعرفة بالتفصيل وبشكل بَعْدي ، في مختلف العلوم والأغراض أكثر مما تدرسها على صعيد وحدة الفكر (لالاند ، 2001).

وتبدو علاقة الإبستمولوجيا بنظرية المعرفة -بشكل أولي- كأنها علاقة الجنس بالنوع ،حيث أن الإبستمولوجيا تقتصر على شكل وحيد من أشكال المعرفة ، وهو المعرفة العلمية ، وعلى الرغم من ذلك فإن التمييز سرعان ما يتلاشى عندما نُرجع النوع إلى هذا الجنس بعينه ، كما هي الحال لدى المؤلفين الذين يطلقون تعبير المعرفة على المعرفة العلمية وحدها. (بن عبد العالي ، يفوت ، 2001)

أما ما تم تناوله من غلبة الإبستمولوجيا على نظرية المعرفة ، فإنه يعبر عن غلبة في الأهمية لا في الشمول والامتداد ، ذلك أن نظرية المعرفة تتحكم في الإطار والخلفية النظرية لعمل الإبستمولوجيا ، أو قل هي جسد الدراسات المعرفية والإبستمولوجيا روحها ، وفي تشبيه أكثر دلالة يمكن أن نعتبر أن

نظرية المعرفة بمثابة الأرض والابستمولوجيا بمثابة الزرع الذي ينمو في جزء من تلك الأرض.

2. الإبستمولوجيا وفلسفة العلوم

إن المتتبع لفلسفة العلوم بمعناها الأوسع يجد أن الإبستمولوجيا لا تعدو أن تكون فصلاً من فصولها ، أو طرازاً من طرز ممارستها. ويمكننا هنا استعادة تعريف لالاند حتى نفهم حقيقة علاقة الاحتواء هذه بين فلسفة العلوم والإبستمولوجيا ، وفيه يقول عن هذه الأخيرة بأنها: تشير إلى فلسفة العلوم ، ولكن بمعنى أدق ، فهي ليست بوجه خاص دراسة المناهج العلمية ، التي هي موضوع المثودولوجيا ، و جزء من المنطق ، كما أنها ليست توليفا أو إرهاصا ضنيا بالقوانين العلمية (على منوال المدرسة الوضعية النشوئية).جوهريا الإبستمولوجيا هي الدَّرس النقدي لمبادئ مختلف العلوم وفرضياتها ونتائجها بغية تحديد أصلها المنطقي (لا النفسي) وقيمتها ومداها الموضوعي (لالاند ، 2001).

وعلى هذا النحو الذي يجعل من الإبستمولوجيا صنفا دقيقا من فلسفة العلوم ؛ عدد صاحبا كتاب (قراءات في فلسفة العلوم) أربع وجوه مختلفة لفلسفة العلم:

أ- بحث علاقة العلم بمحيطه.
ب- السعي لتثبيت العلم ضمن سياق القيم الإنسانية.
ت- التجارب الفكرية التي تتأسس انطلاقا من نتائج العلم لتتعداها للبحث في فلسفة الطبيعة.
ث- التفكيك المنطقي للبنية اللغوية للعلم.

ويستفاد من القراءة الأخيرة في وجوه فلسفة العلوم أن هذه الأخيرة أشمل وأعم من الإبستمولوجيا التي تتقاطع معها على أكثر تقدير في وجه أو وجهين لا أكثر.

كما يمكننا كرنولوجيا القول بأن الفلاسفة هم من اهتمّوا بنقد العلوم ، حتى القرن التاسع عشر ، ضمن إطار فلسفة العلم ، دون أن تكون الإبستمولوجيا مطروحة بعد في مجال البحث ؛ الى أن جاء أوغست كونت بالوضعية التي اعتبرت بمثابة الدشّين للإبستمولوجيا ووصلت بها إلى أن تحولت من مبحث من مباحث الفلسفة يمارسه الفلاسفة الى مبحث أكاديمي يمارس فيه النقد على العلوم من داخل العلوم ومن طرف العلماء.

ولكن أغلب الباحثين المعاصرين من أمثال (كارل بوبر) يرون أن للإبستمولوجيا وظيفة أدق وأكثر تحديداً ،فالابستمولوجيا هي مبحث نقدي ، وبذا يتحدد مجال نشاطها ، في دراسة شروط إمكان إنتاج معارف علمية ؛ وهي بذاتها دراسة وضعية ، ودراسة خاصة ، وهي تفترض توافر طرائق وتقنيات محدّدة ، وكأنها جزء مقتطع من فلسفة العلوم ، جزء يطرح أسئلة وضعية عن مسيرة المعرفة العلمية ، ويتخذ ما يتوصل إليه من أجوبة منطلق حكم على طبيعة هذه المعرفة ووسائلها وغاياتها. (بن عبد العالي ، يفوت ، 2001)

فإذا حرصنا على تمييز الإبستمولوجيا عن الفلسفة وجب إما أن نقول إن الإبستمولوجياجزء من فلسفة العلم من حيث اختلاف السعة ، وأنها الجزء الأقرب من العلم بلا ريب ، واليوم أكثر من أي وقت مضى ، من حيث روحها وطرائقها ، أو نقول إن الإبستمولوجيا تشغل منطقة متوسطة بين العلم والفلسفة وأنها تفيض بطرفيها في كل منهما.

3. الإبستمولوجيا و الميتودولوجيا

يتكلم بونج (Bunge,1983) عن مفهوم المنهج العلمي ويصفه بأنها سلوك منظم بَيِّنٌ ، وقابل لإعادة الإنتاج بغية التوصل إلى نتيجة مادية ومفهومية ؛ ولفظ المنهج هنا ليس أحادي الدلالة في العلم ، فمعناه لا يدرك إلا بربطه بنعوت وافتراضات إبستمولوجية ، فمثلا ليس المنهج الاستقرائي كالمنهج الاستنباطي.

والميتودولوجيا في تاريخها لم تسبق العلم بل كانت نتيجة قراءة فلسفية للطريقة التي سار عليها العلماء حتى وصلوا إلى النتيجة ،ولما كانت النتيجة

صادقة بالمعيار الإبستمولوجي فقد تحوّل هذا المنهج إلى طريقة عامة تستدعي اعتبارها منهجاً يستوجب تعميمه علمياً وإعادة دراسته إبستمولوجياً في كل مرة يتم فيها استخدامه لإنتاج معرفة جديدة.

وهكذا فإذا كانت الإبستمولوجيا تتناول بالدرس والنقد مبادئ العلوم وفروضها ونتائجها لتحديد قيمتها وحصيلتها الموضوعية كما حددنا ذلك في تعريفها ، فإن الميتودولوجيا تنكفئ غالبا على استيعاب المناهج العلمية ، استيعابا وصفيا تحليليا ، من أجل تحديد مراحل وخطوات الكشف العلمي ، وكذا لتفتيش العلاقة التي تقوم بين الفكر والواقع وتحديد طبيعتها أثناء هذه العملية ؛ وهنا يتأسس الفرق الجوهري بينهما على مستوى المعالجة فمستوى المعالجة في المثودولوجيا -عدا على كونه يعالج كل علم على حدا-محصور في الغالب في التتبع الوصفي ، في حين أن الإبستمولوجيا -فضلاً عن تطلعها إلى أن توصف بأنها نظرية شاملة لكل العلوم- ترتقي بمستوى معالجتها البحث النقدي الطامع في استخلاص الدلالات الفلسفية التي يختزنها ضمنياً التفكير العلمي.

وكما قلنا سابقا فإن من جملة المسائل التي تتناولها الإبستمولوجيا بالنقد ، المناهج العلمية ذاتها ، وذلك من خلال تشخيص وتتبع جراحاتها لتعمل فيما بعد على علاجها. وكما يقول (جان بياجيه) فإن "التفكير الإبستمولوجي يولد دائماً بسبب أزمات هذا العلم أو ذاك ، أزمات تنشأ بسبب خطأ في المناهج السابقة وتعالج باكتشاف مناهج جديدة". ومن هنا يمكن القول: (أن الإبستمولوجيا هي ميتودولوجيا من الدرجة الثانية) (بن عبد العالي ، يفوت ، 2001)

وعليه فمن الصعب الخوض في دراسة مبادئ العلوم المختلفة وقيمها ومداها الموضوعي دراسة نقدية ، دون الاعتبار في الوقت ذاته بطبيعة وقيمة المناهج التي تشيد عن طريقها بنيانها لتصل إلى معرفة ذات قيمة موضوعية.

البحث العلمي
Scientific Research

لقد تطور مفهوم البحث العلمي عبر العصور المختلفة والرؤى المتجددة ، وقد تأثر في ذلك بالحركة الإبستمولوجية التي جعلت منه موضوعها الأكثر أهمية ، ولأن التفكير الإبستمولوجي كما مر معنا سابقا هو تفكير بعدي وليس أولي ، فقد استلهمنا روحه هاته واستثمرناها من حيث أخرنا البت في مفاهيم ووضعيات البحث العلمي حتى نفهم جيدا المفاهيم المكونة لأصله النفسي والعقلي انطلاقا من بنية الشغف العلمي وانتهاء بقضاياه الإبستمولوجية.

يرمي البحث العلمي بشكل أساسي إلى استحداث دراسات مبتكرة لأغراض الكشف عن حقائق جديدة أو / و إعادة النظر في حقائق وتطبيقات قائمة بهدف إثراء المخزون المعرفي النظري والتجريبي التطبيقي للمجتمع ، وهذا ما سنستشفه من محاولتنا لتعريف البحث العلمي.

1. نحو تعريف البحث العلمي

يشير قاموس ويبستر (Webster's Dictionary) إلى أن البحث العلمي عبارة عن تحقيق أو فحص استشفافي أو تجريبي يهدف إلى كشف وتفسير الحقائق مع مراجعة النظريات القبلية أو القوانين لموائمتها مع الحقائق الجديدة أو التطبيقات الخاصة ببحث الجديد أو مراجعة القديم (Boyer, 1990)

أما قاموس أكسفورد (Oxford's Dictionary) فيعتبره: دراسة يقظة (Careful) لتحقيق تنظيم معين أو اكتشاف حقائق أو معلومات طبية أو علمية أو تاريخية..الخ (Boyer, 1990).

وبعيدا عن التعاريف القاموسية التي لا تخلو من العمومية والسطحية ، يأتي هيل واي (Hillway, 1964, 7) ليعرف البحث العلمي بأنه: وسيلةً للدراسة يمكن بواسطتها الوصولُ إلى حلّ مشكلة محدَّدة وذلك عن طريق التقصِّي الشامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلَّة التي يمكن التحقُّق منها والتي تتَّصل بها المشكلةُ المحدَّدة. ويلخص مورس أنجرس (2004 ، 70) تعريفه للبحث العلمي فيعتبر بأنه: نشاط علمي يتمثل في جمع المعطيات وتحليلها بهدف الإجابة عن مشكلة بحث معينة.

وهنا نسجل على التعاريف السابقة وكذا تلك التي حذت حذوها بأنها أهملت حقيقة البحث العلمي وقصَّرت في تعداد أركانه ، وأهملت خصوصية نظامه ، فاختلط فيها مفهوم البحث العلمي بأدواته ، وعُرِّفَ من حيث أهدافه لا من حيث صفاته ، وهذا لا شك يزيد من تلبسه واشتباكه بكثير من المفاهيم المقاربة له من حيث الغاية ، كالعلم والمعرفة والمنهجية.

ونحن على ضوء من هذه الملاحظات السابقة نهتم بالتعريف التالي ، والذي نعتبر فيه البحث العلمي بأنه: نشاط علمي (فكري أو عملي) يقظٌ يؤديه باحث ، يريد به تقصي حقائق معينة عن مشكلة محددة ، بإتباع منهج علمي منظم ، يصل من خلاله إلى نتائج قابلة لأن تعمم على الوقائع المشابهة.

2. محطات وخطوات البحث العلمي

لقد كان ظهور الطريقة العلمية في البحث كمحصلة ضرورية لمبذول علماء كثيرين وسنين طويلة من التطوير ، وقد قطع البحث العلمي في سبيل تطوره عدة مراحل يمكن إيجازها في أربع محطات:

أولا: محطة التجربة والخطأ: وفيها لم يمتلك الباحث تفسيرات منطقية لكل العلاقات المشاهدة والمكونة للعلم ؛ فاقتصر به الأمر على المحاولة والخطأ ، حتى يجد حلاً معقولاً ومقبولاً بالصدفة ؛ وبناءً على ذلك تبلورت بعض المبادئ التي ترقى إلى مرتبة القواعد العامة أوالتعميمات.

ثانيا: محطة السلطة والتقليد: في هذه المحطة استشهد الباحث بالقواعد والتعميمات التي أنتجتها المرحلة السابقة ؛ بغض النظر عن صحتها ، إلا أنها امتلكت القوة من خلال سلطة الدين أو السياسة بحيث شكلت مسلمات لا يمكن الخروج عنها.

ثالثا: محطة التشكك والجدل: وفيها شكك الباحثون في أساليب السلطة وفي صدقية المسلمات ، وبحثوا عن الحقائق استنادا إلى منهج جدلي و إلى مناظرات تعتمد المنطق في بلورة الحقائق.

رابعا: محطة الطريقة العلمية: وهي المحطة الراهنة والتي تعتمد أساسا المنهج العلمي بكل تجلياته ، وذلك من خلال إفساحها المجال واسعا لإجراء التجارب ؛ حيث يضع الباحث فرضية لتساؤل كان قد خامره ، ثم يجمع لها البيانات ليبدأ عملية التحقق من فرضياته.

وفي هذه المحطة المتميزة بالعلمية ذكرت عالمة الأعصاب المشهورة روزانا غوريني أنه "وفقًا لمعظم المؤرخين ، فإن ابن الهيثم يعتبر بحق رائد الطريقة العلميةالحديثة" (Gorini, 2003, 53-55) فقد وضع ابن الهيثم(*) طرق تجريبية صارمة لمراقبة التجارب العلمية للتحقق من الفرضيات النظرية واستقراء النتائج ؛ وقد رأى بعض المؤرخين العلميين في تجاربه على فرضيات بطليموس وتفسيرها ميلاً نحو التجديد (Smith, 1992, 358).

---

* **ابن الهيثم:** هو أبو علي الحسن بن الحسنبن الهيثم (965-1040) عالم موسوعي مسلم قدم إسهامات كبيرة في الرياضيات والبصريات.

مستخدمًا المنهج العلمي صحح ابن الهيثم بعض المفاهيم السائدة في وقته ، فأثبت حقيقة أن الضوء يأتي من الأجسام إلى العين ، وليس العكس كما كان سائدا ، وإليه تنسب مبادئ اختراع الكامـــيرا ، فهو أول من شرّح العين تشريحًا كاملاً ووضح وظائف أعضائها.

كما أورد كتابه (المناظر) معادلة من الدرجة الرابعة حول انعكاس الضوء على المرايا الكروية ، مازالت تعرف باسم (مسألة ابن الهيثم) انتقل ابن الهيثم إلى القاهرة حيث عاش وكرّس معظم حياته ، لعمله العلمي حتى وفاته.

كما شكلت أبحاث ابن الهيثم البصرية المحطة الأكثر تأثيرا في إنتاج منظومة البحث العلمي الحديث ، وذلك من خلال اعتماده على النظامية والمنهجية في التجريب واستخدام المنهج العلمي في تحقيقاته العلمية ، إضافة إلى ذلك ، فقد استندت تجاربه على المزاوجة بين الفيزياء الكلاسيكية والرياضيات (الهندسة على وجه الخصوص) من جهة ، واستخدام منهج الاستنتاج الاستنباطي في مجال البحث العلمي من جهة أخرى ،حيث أكّد هذا النهج الرياضي الفيزيائي في تجاربه معظم افتراضاته في كتابه (المناظر) وأيّد نظرياته حول الرؤية والضوء والألوان ، فضلاً عن أبحاثه في علم المرايا ودراسته لانكسار الضوء. (Wallis, Livesey and Glick, 2005)

وإن أول ملامح تطوير هذه الطريقة العلمية التي استعملها ابن الهيثم ظهرت على يد الفيلسوف الانكليزي فرانسيس بيكون[*] (F, Bacon) والذي يعتبر الأب الثاني لمنظومة البحث العلمي الحديثة ؛ حيث اقترح بناء النتائج على أساس مجموعة كبيرة من الوقائع والملاحظات التي يمكن جمعها ، وشدد على أن المعرفة المكتسبة جراء البحث يجب أن تمحص وتنظم قبل أن تطبق.

وقد تم إتباع هذه المنظومة التي جاء بها كل من ابن الهيثم وبيكون من قبل العديد من العلماء ، إلى أن استطاع الفيلسوف الأمريكي جون ديوي (1859-1952) من خلال تتبعه لأعمالهما ، أن يحدد ويلخص خطوات هذه المنظومة ؛ أين نشرها في كتابه الشهير (كيف نفكر؟ How are we thinking) عام 1910 وقد جاءت هذه الخطوات وفقا للآتي:

* **فرانسيس بيكون (Francis Bacon):** (1561-1626) فيلسوف ورجل دولة وكاتب إنجليزي ، معروف بقيادته للثورة العلمية عن طريق فلسفته الجديدة القائمة على(الملاحظة والتجريب). وكانت في ذهنه أفكار تهدف إلى إصلاح المعرفة الإنسانية وتطويرها تطويراً جذريّاً ، ومن أهم مؤلفاته نجد: (التجديد العظيم ، 1623) والذي كان ترجمةً لاتينية عن الإنكليزية لعمله الكبير (تقدم المعرفة ، 1605) اضافة الى عمله المميز (الأداة الجديدة ، Novum Organum, 1620) والذي نبه فيه الى عدم جدوى المنطق الأرسطي الذي يعتمد على القياس.

1- الشعور بالمشكلة.
2- تحديد المشكلة.
3- وضع الفروض.
4- جمع البيانات.
5- اختبار الفروض.
6- الوصول إلى النتائج.

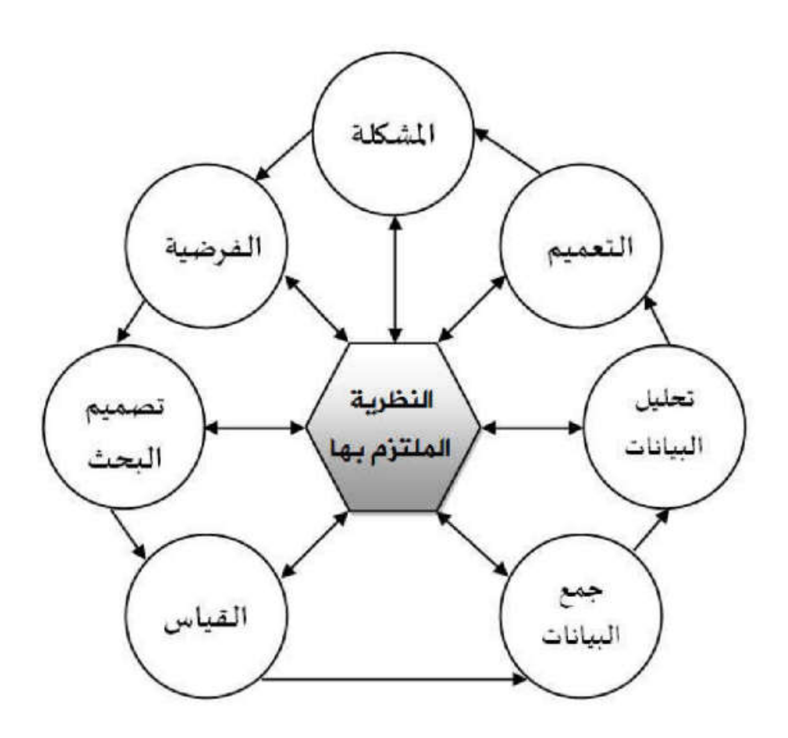
في حين قلص باحثون آخرون-استنادا إلى نفس الأعمال التي اعتمد عليها جون ديوي- هذه الخطوات العابرة للتخصصات إلى أربعة فقط:

1- تحديد الإشكالية.
2- بناء الفروض.
3- جمع البيانات.
4- استنتاج النتائج.

وعموما يتحرك البحث العلمي في شكل حلقي بحيث تؤسس كل مرحلة لأختها ؛ وفي سبيل إحداث موديلات حلقية تشرح هذه الخطوات قدم كل من (فرانكفورت و ناشمياز ، 2004) نموذجا عن حلقة البحث العلمي والتي تضمنت الخطوات التالية:

1- المشكلة (Problem)
2- الفرضية (Hypothesis)
3- تصميم البحث (Research design)
4- القياس (Measurement)
5- جمع البيانات (Data collection)
6- تحليل البيانات (Data analysis)
7- التعميم (Generalization)

وتتأثر هذه المحطات بالنظرية المتبناة ، وذلك وفقا للنموذج الحلقي الحركي التالي:



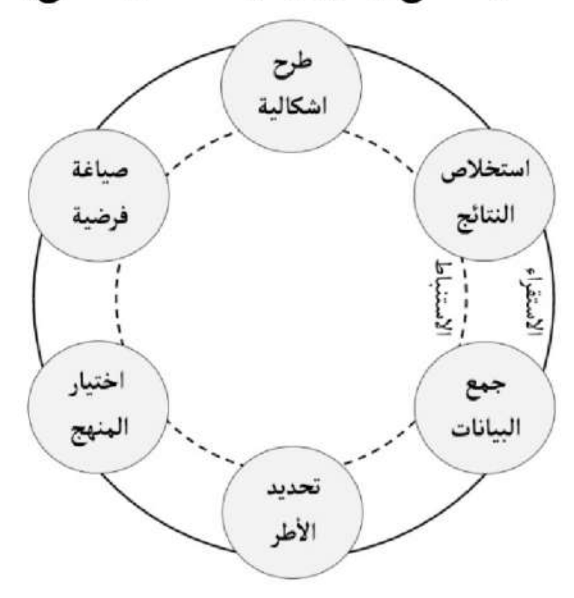
الشكل رقم (14). نموذج حلقة البحث العلمي حسب (فرانكفورت و ناشمياز ، 2004) .

إن الخاصية المميزة للطريقة في البحث العلمي طبيعتها الدائرية (Cyclic nature) فهي تبدأ دائما بمشكلة وتنتهي بتعميم تجريبي مؤقت ، فالتعميم الذي ينهي دورة يفتح دورة جديدة.

ولقد اختلف العلماء في كيفية بناء هذا النموذج الحلقي وكذا في عدد الحلقات والخطوات التي تشكله ، فبعد أن رأينا نموذج (فرانكفورت و ناشمياز ، 2004) المتكون من سبعة خطوات دائرية الحركة ، نجد أكتوف (Aktouf, 1987) يقترح نموذج من ستة عشر خطوة ، أما باكر (Baker, 1988) فيقسمها إلى إحدى عشر فترة ، بينما نجد بيري (Perry, 1988) يقلص النموذج إلى سبعة مراحل فقط (أنجرس ، 2004 ، 81).

ونظرا لهذا الاختلاف في تحديد عناصر حلقة البحث العلمي ، فسوف نقترح نموذجنا الخاص والعابر للتخصصات والمناهج والذي يتكون أساسا من ستة مراحل أساسية هي:

1- الشعور بالمشكلة وتحديدها. (طرح الإشكالية)
2- بلورة الفروض وصياغتها. (صياغة الفروض)
3- تصميم منهجية العمل. (إختيار المنهج)
4- تحديد الأطر البشرية والزمانية والمكانية. (تحديد الأطر)
5- جمع البيانات باستخدام أدوات خاصة. (جمع البيانات)
6- استخلاص النتائج وتعميمها. (استخلاص النتائج)



الشكل رقم (15). نموذج حلقة البحث العلمي المقترح من طرف المؤلف.

وفي هذا النموذج المقترح تتفاعل مراحل البحث العلمي بشكل تتابعي من خلال مساري بحث أساسيين هما الاستقراء والاستنباط ، حيث تبدأ الطريقة في منظومة البحث العلمي بوجود إشكالية محددة وتنتهي بالحصول على نتيجة قابلة للتعميم ، وتشكل هذه الأخيرة بداية لحلقة جديدة من البحث العلمي.

وكما جاء عن ألفريد أينشتاين ؛"أنَّ منهج البحث العلمي هو مجرد تطوير للبحث اليوميِّ" (عودة ، ملكاوي ، 13 ،1992) ، فقد يحسن بنا أن نقدم مثالا عمليا لواقعة اجتماعية توضح هذا النظام البحثي الحلقي بمراحله المختلفة ، مع التحفظ على هامش التفصيل في هذه الخطوات لكون الواقعة المختارة

ليست نموذجا قياسي كامل عابرة للتخصصات ؛ وفيها نعرض حالة شخص يجلس في غرفته الخاصة ، وإذا به يسمع صوت تكسّرٍ خارج الغرفة ، فيحتار من مصدر الجلبة (شعور بالمشكلة) فيتساءل ما الشيء الذي تكسر (طرح الإشكالية) فيراجع ذاكرته عما يوجد من أثاث قابل للتكسر خارج الغرفة (الدراسات السابقة) فيشك بأنها المزهرية القابعة في ركن البهو (فرضية) فيقرر أن يتحقق من الأمر شخصيا دون مناداة زوجته للاستفسار منها كما تعود (اختيار المنهجية) يخرج من الغرفة ويقصد الركن الموجودة فيه المزهرية (جمع البيانات) يتأكد من أن المزهرية لم تتكسر (نتيجة) فيحتار من جديد من أمر تلك الجلبة (إعادة الدخول في حلقة البحث).

ولمزيد من التفصيل يمكننا أن نقدم الجدول التالي الذي يعرض خطوات البحث العلمي حسب مستويات التفصيل التالية (أساسي /متوسط /موسع):

الجدول رقم (04)

يمثل خطوات البحث العلمي وفقا لدرجة التفصيل.

تفصيل أساسي	تفصيل متوسط	تفصيل موسع
1. الإشكالية	1.الإحساس بالمشكل	1. الإحساس بالمشكل
2. الفرضية	2. طرح الإشكالية	2. طرح الإشكالية
3. المنهج	3. الدراسات السابقة	3. الدراسات السابقة
4. تحديد الأطر	4. صياغة الفرضيات	4. صياغة الفرضيات
5. جمع البيانات	5. تحديد المفاهيم	5. تحديد المفاهيمي
6. النتائج	6. الدراسة الاستطلاعية	6. الأهداف والمبررات
	7. تحديد المنهج	7. الدراسة الاستطلاعية
	8. تحديد الأطر	8. تحديد المنهج
	9. جمع البيانات	9. تحديد الأطر
	10. استخلاص النتائج	10. أدوات جمع البيانات
	11. تعميم النتائج	11. جمع البيانات
		12. استخلاص النتائج
		13. تحليل النتائج
		14. تعميم النتائج
		15. كتابة التقرير

3. تصنيفات البحث العلمي

إن اتساع مجال البحث العلمي ، وتداخل وتعدد التخصصات التي تعتمده ، جعل من إمكانية تصنيفه على وجه واحد ضربا من ضروب التقصير ، فقد فرض توسع البحث العلمي في مختلف مناحي الحياة ، على المهتمين بدراسة تصنيفه على أكثر من وجه ، وفي ذات الحين أُلزم الباحثون أنفسهم بفهم طبيعة بحثهم من أجل إدراك موقعهم في هذه المملكة العلمية المترامية الأطراف ، وكذا من أجل استيعاب متطلبات النمط الذي يعملون فيه.

ولقد تعددت المقاييس الموجهة والمساعدة في تنميط وتصنيف البحث العلمي ، فمن واحدة اعتمدت مقياس الغاية من البحث ، إلى أخرى اعتمدت مقياس الفترة الزمنية ، أو المجال الجغرافي..الخ ؛ ونحن إذ أدركنا صعوبة وعبثية الإلمام بكل هذه المقاييس فقد اقتصرنا على ذكر خمسة مقاييس تصنيفية ، لكن قبل المضي قدما في استدعائها ، يمكننا أن نقدم المخطط التفصيلي الذي أورده موريس أنجرس ، كصنافة للبحث العلمي والذي ضمنه ثمانية مقاييس تمييزية:

الجدول رقم (05)

مقاييس التمييز وأنواع البحوث؛ حسب موريس أنجرس (2004، 80)

	مقاييس التمييز	أنواع البحوث	البحوث الفرعية
.1	القصد	بحث أساسي	
		بحث تطبيقي	بحث فعل
.2	سحب (أخذ)	بحث كمي	
		بحث كيفي	
.3	وقت	بحث متزامن	
		بحث متعاقب	بحث ممتد
			بحث مكرر
			بحث عرضي
.4	المجال	بحث محلي ، جهوي	
		بحث وطني ، دولي	
		بحث مقارن	بين الثقافات
			بين الطبقات
.5	الموقع	بحث ميداني	
		بحث مختبري	
		بحث وثائقي	
.6	العناصر المنتقاة	بحث شامل	
		بحث بالمعاينة	
		بحث مونوغرافي	دراسة الحالة
.7	التخصص	بحث تخصصي	
		بحث متعدد التخصصات	
		بحث متداخل التخصصات	
		بحث عابر للتخصصات	
.8	الهدف	بحث وصفي	
		بحث تصنيفي	
		بحث تفسيري	بحث سببي
		بحث فهمي	

من خلال الصنافة السابقة نلاحظ حجم التشتت في أسس تصنيف أنواع البحث العلمي ؛ ونظرا لعدم حاجتنا إلى كل هذا التوسع ؛ فسوف نقتصر على خمسة مقاييس تنميطية وفقا للشكل التالي:

الجدول رقم (05)

مقاييس وأنواع البحوث في شكلها المختصر

	مقاييس التصنيف	أنواع البحوث
1.	حسب الأصالة	بحث بحت
		بحث تطبيقي
2.	حسب المعطيات	بحث كمي
		بحث كيفي
3.	حسب التمدد	بحث متزامن
		بحث متعاقب
4.	حسب الموقع	بحث مختبري
		بحث وثائقي
		بحث ميداني
5.	حسب التخصص	بحث تخصصي
		بحث متعدد التخصصات
		بحث متداخل التخصصات
		بحث عابر للتخصصات

1. مقياس الأصالة:

يعبر هذا المقياس عن طبيعة البحث ومدى اقترابه من الأصل النظري ، فكلما اقترب مقصد الباحث من تطوير الجوانب النظرية في المعرفة العامة ، كان بصدد بحث بحت ؛ وكلما تراجع مقصده نحو معالجة قضايا عملية خاصة ، فهو بصدد بحث تطبيقي ؛ وبالحديث عن **البحوث البحتة** (Pure Researches) نجدها تعبر عن تلك البحوث التي تُجْرى أساسا من أجل الحصول على المعرفة بحد ذاتها أو تطويرها ، وهي تسمى عند البعض بالبحوث النظرية أو الأساسية ، وتشتق عادة من المشاكل الفكرية البدائية ، ويمكن تطبيق نتائجها فيما بعد على مشاكل قائمة بالفعل.

فالبحث البحت يشبع حاجة الباحث إلى المعرفة ، وهو عادة ما يصل به إلى بناء نظريات علمية أو تطوير أخرى أو تصحيحها ، من خلال محاولته الوصول إلى تعميمات نظرية بغض النظر عن تطبيقاتها العملية ؛ وهي غالبا ما تعتمد على الاستنباط الفكري والتحليل المنطقي.

وكمثال عن هذه البحوث نجد بحوث جون بياجه مع أولاده الثلاث من أجل فهم تطور النمو المعرفي عند الطفل ، أو تلك البحوث التي تسعى إلى فهم أنظمة تطور الدولة ، أو تلك التي تسعى إلى التعرف على بنية الحمض النووي (ADN)...الخ

أما **البحث التطبيقي** (Applied Researches) فهو بحث يسعى أصحابه إلى إيجاد حلول لمشكلة قائمة أو معالجة موقف معين ، ويعتمد في اغلب الأحيان على نتائج البحوث البحتة من خلال إخضاع المشكلة أو الموقف إلى القواعد التي أنتجتها البحوث البحتة ، وذلك بإسنادها إلى التجارب المختبرية والدراسات الميدانية أو المحاكاة للتأكدمن إمكانية تطبيق النتائج في الحياة العملية ، وبهذا ينتشر هذا النوع من البحوث أكثر من سابقه وذلك بسبب طبيعته النفعية.

وفيها تكون أهداف الباحث محددة بشكل أدق من البحوث البحتة ، وغير طموحة لتطوير المعرفة العامة ، بل هي تهتم بجمع معلومات خاصة بظاهرة أو موقف معين ، وهي تستند إلى واقع محدد ، أو قد تكون مجرد استجابة لرغبة مؤسسة أو هيئة تنفيذية أو استشفائية في حل مشكل معين أو فهم واقعة محددة.

وكمثال عن هذه البحوث ممكن أن يقوم باحث -استنادا إلى نظرية جون بياجيه التي طورها عن النمو المعرفي- بدراسة لمعالجة مشكلة صعوبة تعلم الرياضيات عند تلاميذ الطور الابتدائي ، أو أن يقوم آخر بتجارب لعلاج السرطان استنادا إلى دراسات التي طورت فهمنا لبنية الحمض النووي.

وكمثال أدق عن البحوث التطبيقية نجد تلك البحوث التي يجريها أصحابها لمؤسسات تجارية من اجل فهم أسباب فشل منتج معين في السوق

أو سبل تسويقه ، أو تلك التحقيقات العلمية في حادثة محددة (تحقيقات حوادث الطيران) فهنا لا يكون الباحث مهتما بتطوير معرفة علمية بقدر اهتمامه بإيجاد حل لمشكلة أو فك لغز واقعة محددة.

لكن وعلى الرغم من هذه الحدود النظرية الواضحة بين النوعين ، إلا أن الطبيعة العملية لا تعترف بهذه الحدود ، إذ كثيرا ما ينطلق باحثون من مقاصد بحتة ، لكنهم ينتهون بنتائج تطبيقية ، وذلك عندما يكتشفون أنهم ببحثهم هذا قد عالجوا مشكلات محددة فيتبنونها في تقارير بحوثهم. وفي عكس هذا المسار -وهو الأكثر انتشارا- نجد بعض الباحثين ينطلقون من غايات تطبيقية لعلاج مشكلات محددة ولكنهم في صدد علاج ذلك الموضوع الخاص يكتشفون قوانين وحقائق جديدة تصب في تطوير المعرفة العلمية ، فتنتهي بذلك دراستهم إلى دراسة نظرية بحتة.

2. مقياس المعطيات:

تؤسس طبيعة المعطيات في هذا المقياس إلى نوعين أساسين من البحوث ، حيث تعتمد بعض البحوث على معطيات كمية ذات بعد رقمي بينما توظف بحوث أخرى معطيات كيفية ذات بعد وصفي.

ففي **البحوث الكمية** (Quantitative Researches) يكون هدف الباحث قياس الظاهرة محل الدراسة بالاعتماد على المستويات الحسابية الرقمية أو الترتيبية ، حيث يعبر المستوى الرقمي عن منح الظاهرة وزنا رقميا يحدد كميتها كأن يُقْدِم باحث على تقدير مستوى الذكاء عند مجموعة من الأطفال من خلال منح كل طفل قيمة رقمية تحدد حجم ذكائه ؛ أما المستوى الترتيبي فهو وإن كان أقل قيمة من المستوى الرقمي ، إلا أنه يمنحنا صورة كمية عن الظاهرة من خلال ترتيب مفرداتها حسب موقع وحجم ما يحوزون من ذلك المتغير المراد تكميمه ، وبالعودة إلى المثال السابق يمكن لباحث ما أن يستعيض بترتيب الأطفال حسب درجة ذكائهم عن نسبة ذكاء كل واحد منهم ، فيأخذ بذلك الرقم دلالة ترتيبية لا كمية.

والبحوث الكمية بهذه الحالة تعتمد على الصيغ الرياضية والأساليب الإحصائية بشكل لافت ، حيث يشيع في هذه البحوث استعمال أدوات القياس المختلفة ، إضافة إلى أساليب إحصائية من قبيل النسب المئوية والمتوسطات وكذا المؤشرات الإحصائية ومقاييس العلاقة و اختبارات الكشف عن الفروق.

وهي بما تطمح إليه من دقة ترتبط البحوث الكمية بالعلوم الطبيعية أكثر من ارتباطها بالعلوم الإنسانية ، وذلك لما توفره الظاهرة الطبيعية من إمكانية للقياس ، فبينما يمكننا قياس كمية الرطوبة في بيت ما بشكل دقيق ، لا يمكننا قياس مستوى الترابط الأسري في ذلك البيت بنفس الدقة...

ونظرا لهذه الخصوصية التي تحوزها الظاهرة الإنسانية فقد ارتبطت هذه الأخيرة بنوع مختلف من البحوث وهي **البحوث الكيفية** (Qualitative Researches) والتي تعبر عن تلك الدراسات التي تلجأ إلى وصف الظاهرة وصفا نوعيا لا كميا ، وذلك لاستحالة أو صعوبة عملية القياس الرقمي فيها ، فلا يمكننا مثلا الحديث عن قياس درجة الدفء الأسري أو الحب أو درجة الإيمان... لذا يجد الباحث فيها نفسه مضطرا إلى تقييمها بالاعتماد على مناهج كيفية من خلال وصفها أو تحليلها لغويا فقط ، ويكثر هذا النوع من التحليلات الكيفية في تلك الدراسات التي تعتمد المناهج الجدلية في علم الاجتماع أو تلك الخاصة بالتحليلات السياسية أو بنظرية التحليل النفسي لبعض الاضطرابات العُصابية ، أو تتبع التاريخ السيكولوجي للحالة...

وعادة ما تشكل البحوث الكيفية بداية الطريق للبحوث الكمية ، فهي قد تؤلف نواة أو دراسة استطلاعية تؤسس لدراسة كمية لاحقة ، فكلما ازدادت معلوماتنا الكيفية عن ظاهرة ما أمكننا الاطمئنان على إمكانية تتبعها كميا وقياسها رقميا ؛ وبهذا تصبح علاقة الكم بالنوع علاقة متداخلة ، إذ لطالما اعتمد باحثون على بحوث كمية ، مهدوا بها إلى دراسة تحليلية كيفية لنتائج تلك الدراسات الكمية ، والعكس صحيح... وهنا يمكن لبعض الدراسات أن تعتمد النوعين مع بعضهما وذلك إذا تعاملت مع ظاهرة معقدة ذات أوجه

متعددة ، فعند الحديث مثلا عن الوضعية الاقتصادية لدولة ما نكون بصدد القيام بدراسة كمية وكيفية تقيم من جهة وتصف من جهة أخرى.

3. مقياس التمدد:

تتوزع البحوث وتختلف في الحجم الزمني الذي تستهلكه من عمر الظواهر المراد دراستها ، فمنها ما يأخذ مقطع ثابتا من عمر تلك الظاهر ومنها ما تتوزع عبر مساحة أطول منها ؛ ويخضع هذا الاستعمال الزمني لرغبة الباحث من ناحية وكذا لطبيعة الظاهرة المدروسة من ناحية أخرى.

فإذا اختار باحث ما دراسة موضوعه من خلال توقيفه على فترة زمنية محددة (لا امتداد فيها) بغض النظر عن كونها في الحاضر أو في الماضي ، يكون بذلك بصدد **بحث عرضي متزامن** (Synchronic Researches) والذي يعبر عن تلك الدراسات المحدودة زمنيا ، والتي لا تجعل من عامل الوقت معيارا لعملها ، بل تهتم بدراسة الظاهرة دراسة آنية ؛ سواء كانت هذه الدراسة راهنة أو تاريخية ؛ وكمثال عن الدراسة الأولى يمكن أن يدرس باحث السياسة الاجتماعية الراهنة للدولة الجزائرية ، ويمكنه كمثال عن الدراسة الثانية أن يدرس تلك السياسة الاجتماعية التي انتهجتها الجزائر عقب الاستقلال مباشرة..

وينتشر البحث المتزامن في الدراسات الإنسانية بكثرة نظرا لمحدودية هذه البحوث والصعوبة التقنية والخصوصية الأخلاقية التي تميز الظاهرة الإنسانية عند دراستها عبر مدة طويلة ، لكن رغم ذلك قد يكون الباحث في بعض الأحيان في حاجة ماسة لفهم بعض العوامل التفسيرية أو النمائية التي تمتد مظاهرها عبر مساحة زمنية طويلة ، فيلجأ بذلك إلى اعتماد **البحوث الطولية المتعاقبة** (Diachronic Researches) والتي تعبر عن تلك الدراسات التي تهتم بتتبع الظاهرة المدروسة عبر مساحة زمنية طويلة أو قصيرة حسب حاجة الباحث وكفاية البحث ، فهي بالأساس دراسة لنمو الظواهر أو تطورها الزمني.

فقد يحتاج الباحث إلى تتبع المسار الدراسي لعينة من الأطفال عبر مدة زمنية تقدر بعشرة سنوات ، أو أن يعمد إلى دراسة تطور السياسة الاجتماعية لدولة تبعا لتعاقب أربع حكومات ، وهنا يكون العمل ممتدا إلى الأمام وليس استخلاصا رجعيا ، وبهذا يكتسب هذا النوع من البحوث صعوبة نوعية تحتاج إلى باحثين متمرسين يمتلكون مهارة خاصة وإمكانيات كبيرة ، إضافة إلى تراخيص نوعية بمواصلة الحصول على المعلومات والاحتفاظ بها عبر مدة الدراسة الطويلة نسبيا ؛ وقد فرضت هذه الخصوصية نفسها على هذا النوع من البحوث فجعلتها بحوث نادرة ولا يقوى على أدائها الباحثون المعزولون بل تتطلب وجود فرق بحثية مُؤَطرة من طرف هيئات علمية قوية.

ونظرا لهذه الخصوصية يقترح علينا موريس أنجرس نوع محدثا من أنواع البحوث المتعاقبة ، ويسميه **البحث المتكرر** (Le recherche par panel) (أنجرس ، 74، 2004) وفيه يقوم الباحث بتتبع الظاهرة عبر محطات متباعدة تجنبا لكلفة التتبع المستمر وكذا في حالة عدم تعاون الأفراد بشكل مستمر مع الباحث ، ومثال ذلك أن يقوم باحث بزيارة مجموعة الأطفال المراد دراسة تحصيلهم الدراسي في نهاية كل سنة دراسية بدل التتبع الأسبوعي لتحصيلهم لمدة خمس سنوات.

ولتجنب مشاكل تعاون الأفراد ، يقترح أيضا أنجرس نوعا آخر من البحوث المتعاقبة وهو **البحث المستعرض** (le recherche transversal)(أنجرس ، 74، 2004) والذي يهتم بجمع معلومات من عناصر مختلفة في تشبعها من المتغير (السن ، المستوى الدراسي..) ثم يرتب هذه المشاهدات ترتيبا تصاعديا أو تنازليا ليشكل به نوعا من التتبع المتعاقب ، فمثلا يستطيع باحث مهتم بفهم الذكاء العاطفي أن يدرس هذا المتغير عند أفراد من أعمار مختلفة بدأ من الأطفال حتى الكهول ثم يجمع ويرتب المشاهدات ليفهم مراحل نمو وتطور الذكاء العاطفي ، وذلك بدل متابعة نموه عند مجموعة أطفال عبر عشرين سنة.

غير أن البحث المستعرض يطرح بعض الصعوبات ، وذلك لإمكانية تغير المدركات والتصورات الاجتماعية عبر الأجيال المختلفة ، حيث أن اختلاف

الذكاء العاطفي في المثال السابق بين المراهقين والكهول قد لا يرجع بالضرورة إلى عامل السن ، بل قد يكون الواقع الاجتماعي الذي عاش فيه الكهول طفولتهم في الماضي عاملا ضاغطا على هذا النوع من الذكاءات ؛ وبالتالي يغدو الواقع الاجتماعي الماضي عاملا دخيلا حاسما.

ولتفادي هذه الصعوبة المتأصلة في البحوث المستعرضة والممتدة يقترح باباليا (Papalia, 1989) نوعا آخر من البحوث يسميه **البحث التتبعي المتقاطع** (le recherche séquentielle croisée) (أنجرس ، 74، 2004) والذي يتم فيه تتبع عناصر الدراسة المستعرضة بشكل متكرر ، وذلك لإزالة اثر الفرق في المدركات بين الأجيال المختلفة.

4. مقياس الموقع:

تفرض المناهج المستخدمة نفسها على الباحث فتحدد له الموقع الذي يجب عليه أن يجري فيه بحثه ، فهو لو استعمل مثلا منهجا تجريبيا قد يكون في كثير من الحالات مضطرا للعمل في المختبر ، بينما لو اعتمد منهجا تاريخيا فقد يواجه ضرورة للتعامل مع الوثائق ، وفي حال اعتماده على المنهج الوصفي فسيلجأ إلى الميدان لجمع معطياته.

وبغض النظر عن صرامة أو نسبية الروابط السابقة بين الموقع والمنهج ، يمكننا فعلا الحديث حسب هذا المقياس عن ثلاث أنواع من البحوث ، هي البحث المختبري والبحث الوثائقي والبحث الميداني.

تعبر **البحوث المختبرية** (Researches in laboratory) عن تلك البحوث التي تجرى في مختبرات أو المعامل المخصصة لذلك ، أين يستطيع الباحثون السيطرة على جميع المتغيرات الأصيلة والدخيلة ، بما يسمح له من التأكد من حقيقة الفرضيات التي يطرحها ، ويحتاج هذا النوع من البحوث التجريبية إلى ثلاثة أركان أساسيه هي: المواد الأولية التي تجرى عليها التجارب ، والأجهزة والمعدات المطلوبة لإجراء التجارب ، والباحثين المختصين ومساعديهم.

وهي بحكم صبغتها التجريبية تعمد إلى إحداث تعديل مقصود ومضبوط لظروف ومتغيرات محددة ، وذلك من أجل ملاحظة وتفسير التغيرات الطارئة على الظاهرة المبحوثة ، وهي بهذا بحوث تستغل أماكن مخصصة للبحث من أجل حصر الظاهرة والتحكم فيها بغية الكشف عن العلاقات السببية التي تتضمنها هذه الظاهرة.

وهي عادة ما ترتبط ويشيع استعمالها في الدراسات المتعلقة بالعلوم الطبيعية ، وتقل في العلوم الإنسانية وذلك لمحدودية إمكانية التحكم في الظاهرة الإنسانية وعزلها وإدخالها للمختبرات ، إلا في مجالات محددة وبنسبية كبيرة ، كمجال التعلم الإنساني وكذا الدراسات السيكولوجية.

وبالانتقال إلى **البحوث الوثائقية** (Documentary Researches) نجدها تعبر عن تلك البحوث التي تكون أدوات جمع المعلومات فيها معتمده على المصادر والوثائق المطبوعة وغير المطبوعة ، وكذلك المواد السمعية والبصرية ومخرجات الحواسيب ، وما شابه ذلك من مصادر معلومات المجمعة والمنظمة في الأرشيف أو المعروضة في المتاحف أو المتاحة في بطون الكتب. ومن أهم الطرق والأساليب السائدة في هذا النوع من البحوث الوثائقية نجد: المنهج التاريخي ، والطرق الإحصائية إضافة إلى أدوات تحليل المضمون.

بهذا تصبح المادة الأولية لهذه البحوث ، هي مختلف المنتجات التي تحتوي على معلومات ومعطيات تفيد الباحث في دراسته لموضوعه ، وذلك من خلال دراسته لمحتوياتها وفك ألغازها من أجل فهم دلالات تلك المحتويات على موضوع بحثه.

ونظرا لعدم إمكانية جلب كل الظواهر للمختبرات أو فهمها من خلال الوثائق ، يلجأ الكثير من الباحثين في العلوم الإنسانية على الخصوص إلى **البحوث الميدانية** (Field Researches) وذلك عن طريق جمعهم للمعطيات التي يحتاجونها مباشرة من التجمعات البشرية أو مواقع المؤسسات والوحدات الإدارية والسكنية ، وذلك بالاعتماد على أدوات جمع بيانات

مخصصة للتعامل مع الميدان كالاستبيانات والاستقصاءات أو المقابلات أو الملاحظة المباشرة.

وهي عادة ما ترتبط بالمنهج الوصفي بمختلف أساليبه المسحية أو الجزئية ، وهي تهدف بارتباطها بالمنهج الوصفي إلى محاولة تقصي الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بدون تحوير فيها أو استرجاع لماضيها ، ونظرا لتلاؤمها مع خصوصية الظاهرة الإنسانية تعد البحوث الميدانية أكثر انتشارا ومقبولية بالمقارنة مع تلك المختبرية أو الوثائقية.

وعموما يمكن للبحوث المصنفة على أساس موقع البحث أن تتفاعل مع بعضها ، وذلك من خلال تداخل اختصاصاتها ؛ وينشط تفاعلها هذا كلما تعقدت الظاهرة وزادت إمكانيات الباحث واهتماماته ، حيث يمكن لباحث يعمل في الميدان أن يستعين بتحليل بعض الوثائق التي قد تصادفه ، أو أن يخضع بعض أفراد عينه لبحث مختبري ؛ كما يمكن لمشتغل على الوثائق من أن يخضع بعض وثائقه لتحليل مختبري من أجل التأكد من تاريخها بقياس الكربون ، أو بطلب بعض المعلومات التي تشرح بعض الغموض فيها من خلال زيارة ميدانية لشخص ما.

5. مقياس التخصص:

تتعدد التخصصات وتتعدد معها الدراسات التي تتناول مواضعها ، فغدا بذلك لكل تخصص بحوثه الخاصة به ، لكن مع مرور الوقت تداخلت أجزاء من هذه التخصصات وتداخلت معها البحوث المعنية بتطوير معارفها ، واضطر الباحثون من تخصصات مختلفة إلى التعاون ، فنشأت بذلك بحوث جديدة تعمل عبر أكثر من تخصص.

رغم هذا التنوع في البحوث التي تتجاوز التخصص الضيق ، إلا أن **البحث التخصصي** (Disciplinary) ما يزال هو الأكثر رواجا وذلك بسبب سهولته ، ولعدم اضطرار الباحث فيه إلى بذل جهد أكبر في استيعاب تخصصات أخرى أو التعاون مع باحثين من تخصصات مختلفة.

وهذا البحث يعبر عن حالة من الالتزام الضيق بالتخصص والنزعة نحو الانتصار له ، وهو يساعد على فهم الظاهرة بشكل عميق لكنه غير شامل ، وقد تطور كنتيجة لتوسع المعرفة وتعصيها عن الإحاطة والإدراك. فانشغل بذلك كل باحث بتخصصه الضيق.

وقد يتطلب الأمر في بعض الأحيان تعاونا غير مباشر بين باحثين من تخصصات مختلفة في معالجة موضوع محدد فينجزون بذلك **بحثا متعدد التخصصات** (Pluridisciplinary) وهم في ذلك قد لا يلتقون إطلاقا مع بعضهم البعض ، لكنه قد يطلع بعضهم في مرحلة ما على جزء من أبحاث الآخرين ، فقد يعالج باحثون من تخصصات اقتصادية وأخرى نفسية وأخرى اجتماعية بشكل متوازي موضوع الفقر ، فيكون بذلك بحثهم في الإجمال متعدد التخصصات.

ولو حدث أن التقى هؤلاء الباحثون من تخصصات مختلفة وقرروا العمل مع بعض على تطوير البحث في هذا الموضوع فهم بذلك يكونون بصدد **بحث متداخل التخصصات** (Interdisciplinary) حيث أن الباحث هنا يعتمد في حله للمشكلة على تلك النقاشات المتبادلة والمعالجات المتداخلة بين التخصصات المختلفة ، وهذه البحوث عادة ما تنظم من طرف هيئات حكومية أو دولية بهدف معالجة مشكلات كبرى ؛ كتلك البحوث التي أطلقتها الأمم المتحدة للتحكم في وباء إيبولا من خلال فتح المجال لتخصصات مختلفة.

وكآخر نوع من أنواع البحوث في حسب مقياس التخصص نجد تلك **البحوث العابرة للتخصصات** (Transdisciplinary) وهي بحوث تبحث في إمكانية خلق ممارسة ولغة مشتركة بين مختلف التخصصات ، وهي كما يصفها مورس أنجرس هدف المنظرين والمنظرات المنشغلين بالمسائل الإبستمولوجية ، وفيه يسعى الباحثون إلى إقامة منهجية يمكن أن تكون مشتركة بين عديد التخصصات(أنجرس ، 77 ،2004) ، وكمثال عن هذه البحوث نجد تلك المحاولات التي تسعى إلى وصف مفاهيم معينة بأوصاف مشتركة بين كل التخصصات ، إضافة إلى توحيد خطوات البحث العلمي ، وأساليب التحليل ومعايير العمل البحثي.

المنهج والمنهجية

Method and methodology

يعتبر المنهج رديف العلم وعنوانه ، فهو الذي أخرجه من رحم الفلسفة ومنحه سلطانه ، بفضله استطاع العلم أن يلامس نقاط الاتفاق في العقول البشرية ؛ فصار بذلك المنهج بمثابة المنارة الهادية في بحر الفكر والبحث.

فشلت الفلسفة في جبر العقول على سبيل واحد ؛ مما خلق حركة فكرية دعت وسعت إلى إيجاد نمط يوحد سيرورة المعرفة ويحدد جريانها وينظم تراكمها ؛ فظهر بذلك المنهج كالمنقذ من الظلال ، فتمسك العقل البشري بحبله وأعلنه بداية العلم.

1. ماذا نعني بالمنهج ؟

لقد استقر معنى كلمة (منهج) منذ عصر النهضة الأوربية ، على معنى حلقة من القواعد العامة الموضوعة تهدف إلى بلوغ الحقيقة من العلم ، وبهذا تقرر معنى المنهج في الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة استنادا إلى طيف واسع من القواعد العامة التي تنظم مسيرة العقل وتحدد عملياته أثناء البحث حتى يصل إلى نتيجة معلومة ، وها هو فرانسيس بيكون (Bacon, 1620) يعرف لنا المنهج بأنه فن التنظيم السليم لمجموعة من الأفكار المتنوعة إما بهدف الكشف عن الحقيقة حين نكون لها جاهلين ، وإما بهدف البرهنة عليها.

وقد يشار أيضا إلى المنهج في وجهه العلمي بأنه نظام من القواعد والمبادئ التي يسترشد بها الباحثون في دراساتهم للظاهرة.. ويشتمل هذا النظام على سبيلين اثنين من العمليات العقلية هما الاستنباط والاستقراء ؛ باعتبارهما أصل كل معرفة ومناط كل بحث.

ونظراً لأن هذه القواعد والمبادئ العامة التي يسترشد بها العلماء قد ثبتت صدقيتها وصلاحيتها ، وتراكمت عليها الأدلة عبر فصول تاريخ العلم ؛ فقد اصطلح على تسميتها بالمسلمات المنهجية.

على أن المنهج في العلم عموماً يشير إلى حالة من الالتزام اللاشعوري يُخْضِع الباحث له عقله أثناء دراسته ؛ وأما الطريقة التي يتم بها عرض هذه الدراسة وترتيب حيثياتها أو ما يسميه البعض بالمنهج التاريخي ، أو المنهج الوصفي..الخ ، فما هي إلا أساليب بحثية فرعية وإن أطلق عليها اسم منهج فهي مجرد أنماط تخدم الروح العامة وهي المنهج.

هذا ويرى العديد من المفكرين المعاصرين أن المنهج في العلم لا يعبر فقط عن مجموعة محددة من الخطوات التي تلتزم ترتيبا معينا ليس لها أن تتجاوزه أو تعدله ، وكأنه طائفة من الوصفات الناجحة ، وليس هو مجرد منهج استقرائي أو استنباطي كالذي تحدثت عنه أعمال (بيكون) و (جون ستيوارت ميل) أو (ديكارت) بحيث أوشكنا على تصوره لائحة أو قائمة بالتعليمات والإرشادات لا ينبغي الانحراف عن تطبيقها ، فكل تلك التصورات إنما تنتمي إلى مراحل معينة من تطور العلم ، وما دام العلم يتطور فلا بد أن منهجه أيضا يتطور فهو مركب مما نسميه بالاستقراء والاستنباط ، وهو لا يقتصر على الاكتشاف فحسب بل يفضي إلى الإبداع أيضا (خزندار ، 76، 1992) وبهذا يرتفع مفهوم المنهج ويتجاوز تلك التفاصيل الصغيرة والإجراءات التقنية التي تدخل كلها ضمن ما يسمى بالمنهجية.

2. ماذا نعني بالمنهجية ؟

كثيرا ما يخلط الباحثون والأساتذة المكلفون بتدريس الطريقة العلمية ، بين مفهومي المنهج والمنهجية ، غير عابئين بتبعات هذا الخلط ، وذلك انطلاقا من إلزامهم لطلبتهم بالتقيد بمنهجية محددة استنادا لتعريفهم للعلم بأنه المنهج ؛ فاكتسبت بذلك المنهجية قداسة المنهج ، وصارت صنما يقف في طريق الإبداع.

إن المنهج كما يصفه ماريو بانج (M.Bunge,1983) يعتبر بمثابة موقف أكثر من كونه مجرد مجموعة إجراءات تتخذ لحل المشكلات. (لارامي و فالي ، 2009 ، 14) بينما تعبر المنهجية عن حالة تنفيذ تقني لشريعة المنهج العلمي العام ، وهي انعكاس ميداني لروح ذلك المنهج في العلم ، وبذلك اختلف المهتمون بالبحث العلمي -حسب مهارتهم وتخصصاتهم- في توليد المنهجية من المنهج ، حيث شكل هذا الأخير عنوانا موحدا في شتى مجالات وحقول المعرفة ؛ بينما اختلفت المنهجية بخطواتها من حقل معرفي لآخر. وشكلت بذلك نسق من القواعد والإجراءات الصريحة التي يعتمد عليها الباحث في طريقه نحو الحقيقة ، وبذلك تعبّر الطريق في حد ذاتها عن المنهج ، بينما إجراءات الطريق فهي المنهجية.

وهذا النسق من القواعد المستخلصة من روح المنهج -وإن كان من بين أهدافه تقييم إدعاءات المعرفة- ليس نسقا منزها عن الخطأ ، حيث يتم إدخال التحسينات بصورة دائمة على هذه القواعد والإجراءات ، ويقوم العلماء بالبحث عن المناهج والأساليب الفنية الجديدة للمشاهدة والاستدلال والتعميم والتحليل ، وبمجرد تطور الأشياء وتثبيت تطابقها مع الفرضيات الواردة بالمدخل العلمي ، يتم إدماجها في نسق القواعد التي تكون أسلوب المنهجية العلمية ، فالمنهجية هي أولاً وقبل كل شيء تقوم بتصحيح نفسها ، والعلم لا يتقيد بالموضوع الذي يدور حوله ، ولكنه يتقيد بمنهجيته ، والأمر الذي يجعل المدخل العلمي في وضع منفصل ، هو الفرضيات العلمية التي يقوم عليها ، والمنهجية التي يأخذ منها.

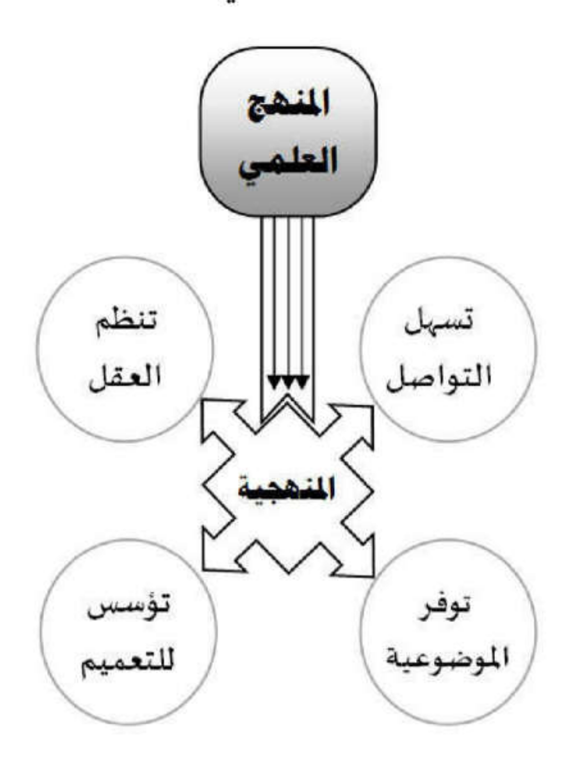
والعلم كما يقول ارنست ناجل (E, Nagel, 1962) لا يهدف للإقناع بفروضه بأي ثمن ، بل لا بد أن تستند هذه الفروض إلى أدلة مقبولة منطقيا ، حيث تتم موازنتها واختبارها على محك واضح للوصول إلى الاستدلال الضروري أو الاحتمالي ، وهنا تعتبر المنهجية أكثر أهمية واستقرارا بالنسبة للعلم من النتيجة الخاصة التي تتحقق من خلال وسائل المنهجية نفسها ، وما يميز هذه المنهجية أنها تحمل في داخلها بذور تصحيح ذاتية ، إنها لا تدعي الوحي ولا السلطة ولا العصمة ، إلا بالقدر الذي يُخَوِفُ بعض الكُتَّاب

النـاس منهـا ، ولكنهـا تعتمـد علـى طرائـق قابلـة للتطـوير فـي سـبيل اختبـار الفروض للوصول إلى استنتاجات آمنة(فرانكفورت و ناشمياز ، 2004 ، 25)

3. أدوار المنهجية

رغم محاولتنا نزع صفة القداسة والعصمة عن المنهجية ، واعتبارها مجرد مجموعة مـن الطرائـق والإجراءات التقنيـة التي تشـكل ظـل المـنهج في عـالم البحـث العلمـي ، إلا أن هـذا لا يعنـي انتقـاص مـن أهميـة المنهجيـة وتقزيمـاً لأدوارها العلمية ، فرغم أنها ذات لغة معيارية جافة إلا أنها تحمـل في طياتها أدوات تسـمح بتسـهيل التواصـل العلمـي ، واسـتخدام الاسـتدلال العقلـي وكـذا تبادل معايير الصدق والموضوعية.

ويمكننـا مـن خـلال الشـكل التـالي أن نبسـط ونعـدد أهـم الأدوار المنوطة بالمنهجية باعتبارها انعكاس عملي متعدد الأوجه للمنهج:



الشكل رقم (16). وظائف وأدوار المنهجية في العملية البحثية.

1. تسهيل التواصل:

إن من أهم أدوار المنهجية هو كونها تسمح وتسهل عملية التواصل ، بل وتمنحها نموذجا موحد الرؤيا وسليم المسار ، فهي تخلق لغة فهم مشتركة بين مختلف الباحثين ، وتهبهم إمكانية تبادل النقد وتعينهم -بفضل ما تحوزه من اعتراف إبستمولوجي- على استيعاب بحوث غيرهم ضمن بحوثهم ، وضمن المجالات المخصصة لعرض البحث العلمي.

وبهذا صار سهلا على المشتغلين في ميدان البحث العلمي أن يتواصلوا مع غيرهم في مناطق مختلفة ، وضمن أبحاث ذات مواضيع متعددة فصارت بذلك المنهجية همزة الوصل وضمان للفهم وحتى للثقة بينهم.

2. تنظيم العقل:

على الرغم من كون عقولنا تحمل صفة النظام في جوهرها ، إلا أنها دائما في حاجة ماسة لمجموعة من النظم والإجراءات التي تقرب عملية اكتساب المعرفة من الأسلوب الذي يتقبله العقل ، ولن يكون ذلك ممكنا إلا باعتمادها أداة المنطق الذي يشكل السيد الأكبر لقواعد الاستدلال العقلي بوجهيه الاستنباطي والاستقرائي.

والمنهجية بفضل مكتسباتها القياسية التي ورثتها عن المنهج العام ، إضافة إلى سلامة غايتها ، تسمح للباحث بترتيب مشاهداته وملاحظاته ، مع إمكانية ربطها مع بعضها البعض ضمن بنية نظامية منطقية تسمح باكتمال صورة الواقعة أو الظاهرة ؛ والمنهجية بالتالي هي النظام المعرفي الأقدر على مخاطبة العقل بلغته الخاصة ، بل وان ممارستها بشكل مستمر يعتبر أحسن دربة على اكتساب قواعد الاستلال العقلي.

3. توفير الموضوعية:

بفضل ما تقدمه المنهجية من معايير تقييس وتسيير لعملية البحث ، تفرض على الباحثين نمطا من البحث يبعدهم عن ذواته ويقترب بهم من مواضيعهم ، ويضفي على نتائج بحوثهم لاحقا حالة من الصدقية والموثوقية.

فلن يكون للموضوعية أن تتحقق وتساهم في إجلاء الحقيقية ، إلا إذا غابت عناصر التشويش الداخلي ، والمتكونة أساسا من تلك التفضيلات والرغبات الذاتية ، سواء كانت واعية أو غير واعية ، والتي تؤدي إلى إنحراف عن الحقيقة ؛ ولما كان من وظائف المنهجية تبسيط وتنميط عملية البحث ، فهي حتما إذا احترمت فسوف تكشف ذلك التشويش وتزيل الكدر المترتب عنه.

4. تأسيس التعميم:

يعتبر التعميم واحد من أهم مراحل العملية البحثية ، ورغم انه يشكل الخطوة الأخيرة فيه ، إلا انه من الأهمية بما كان ، ليصبح مؤهلا حسب بعض الآراء لأن يكون غاية المنهجية القصوى.

ففيه يسعى الباحث طيلة بحثه للالتزام بالإجراءات المنهجية اللازمة ، وذلك حتى يستطيع في الختام إصدار حكم يعمم بموجبه نتائج بحثه على مختلف الظواهر والوقائع الشبيهة بواقعته ، وفيه يُقر ولو ضمنيا بقابلية بحثه لإعادة الاختبار تحت نفس الظروف.

وعليه فالالتزام بالمنهجية يؤسس في نهاية البحث إلى خلق تعميمات صالحة ، ويقوي ثقة الباحثين بنتائج دراساتهم إلى درجة تقديمهم لهذه الأخيرة لزملائهم حتى يعيدوا عليها البحوث لمزيد من التثبت.

"تماما كجذور الشجرة ، يربط طرح الاشكالية الجيد الدراسة بأرضيتها
المعرفية ، ويغذيها بمبررات إنطلاقها وإستمراريتها"
ريتشارد ثالر

الإطار التقديمي

Introductory framework

اختيار المباحث

Selection of Themes

1. ماذا نعني به ؟

بدايةً لقد عمدنا إلى استخدام لفظ (المبحث) بدلا عن لفظ (الموضوع) الذي يشيع استخدامه في العديد من المؤلفات المنهجية ، وذلك انطلاقا من دافع منطقي نرى من خلاله أن مصطلح الموضوع (Object) يتم بناؤه منهجيا عبر مسار البحث بكامله ، وبذلك فلن نستطيع الحديث عن الموضوع قبل إتمامه ، بل يكون الحديث في هذه المحطة المتقدمة التي تسبق عملية البحث مقتصرا على مصطلح المبحث (Theme) والذي يعبّر عن ذلك الاقتراب اللغوي من عنوان الموضوع ، وليس الموضوع في حد ذاته ، والذي يتجاوز لحظة الفهم الأولية لما نحن بصدد بحثه.

وهنا يجب أيضا أن نفرق بين المبحث (Theme) والعنوان (Title) الذي يحمل دلالات ضيقة ، لا يعدو أن يكون من خلالها سعيا وراء لغة واضحة تزيل التشتت في الفهم ، فأن نجري دراسة على (واقع التعليم في الجزائر) فهذا مبحث دراستنا ، لكن عنوانه قد يصاغ على عدة أوجه من بينها (اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم في الجزائر) أو (التعليم في الجزائر بين التشريع والممارسة)... وبالتالي فالمبحث هو عبارة عن وصف مختصر لما نحن بصدد بحثه ، ولا يشترط في هذا الوصف أن يحدد تماما عناصر البحث ، بل إن هذا التحديد هو من اختصاص العنوان.

وبالحديث عن المبحث ، وباستدعاء دلالته اللغوية ندرك حجم الارتباط بين كل من المبحث والبحث العلمي ، إذ لن تقوم لأي دراسة علمية قائمة ، ما لم ينجح أصحابها في تحديد واختيار المبحث الملائم ، والذي يريدون من خلال اختياره معالجة إشكالية ترتبط به ، وفي سبيل ذلك التحديد والاختيار

يكون الباحث أمام مجموعة متكاملة من الشروط والخصائص التي يجب توفرها في المبحث الذي سيختاره من دون باقي المباحث.

2. مصادر اختيار المبحث

أن انتقاء أي مبحث للاشتغال عليه ، قد يبدو للوهلة الأولى مهمة عسيرة على الباحثين المبتدئين ، وذلك لما يكتنف صدورهم من ظن بأن أغلب وأهم المباحث التي تتصل بتخصصهم قد وُفِّيت بحثا وتمحيصا ، والحقيقة أن هذا الاعتقاد مجانب للصواب ولواقع البحث العلمي ، ذلك أن الكثير من المباحث لا تزال مهملة وفي حاجة إلى من يدرسها ويزيل إشكالاتها ، لكن اكتشافها يتطلب إلماما واقترابا من مصادر وجودها ، وتحكما في أدوات سبر أغوارها بحثا عن درر المباحث.

وبالحديث عن المصادر التي يحتمل وجود المباحث العلمية فيها ، يمكننا أن نعددها من خلال الأنواع التالية:

1. **الخبرات الشخصية:** إن رجوع الباحث إلى خبراته الذاتية وتجاربه المعيشية وكذا إلى حالته المدنية أو الاجتماعية تعتبر من أهم المصادر التي تمد الباحثين بمباحث جيدة وقوية ، فهذه الوضعيات الشخصية والاجتماعية قد تحمل في طياتها وبين يومياتها الكثير من المشكلات التي تواجه الباحث سواء في محيطه الشخصي أو العائلي أو المجتمعي ، وهي بحق خزان لا ينضب من المباحث ، فقد يستطيع باحث معالجة مبحث (الطلاق و دافعية الانجاز عند الأولاد) انطلاقا من كونه هو نفسه ضحية طلاق ، كما تستطيع باحثة أخرى دراسة (الآثار النفسية لعمل المرأة على أبنائها) باعتبارها امرأة عاملة...الخ

واضافة الى غناه بالمباحث الجيدة يمنح هذا المصدر الباحثين الذين إستندوا إليه الطاقة والدافع للمواصلة في دراسة هذا المبحث المختار ، وذلك انطلاقا من الارتباط العاطفي بين الباحثين ومباحثهم ، لكنه في

ذات الحين يفرض عليهم تحدي كبير للمحافظة على الموضوعية أثناء دراستهم لهذه المباحث ، بسبب اختزانها لعناصر تحيُّزية.

2. **الخبرات العلمية:** كثيرا ما يستلهم الباحثون مباحث لدراساتهم من مصادر تتعلق بخبراتهم العلمية أو وظائفهم في مراكز البحوث و الجامعات التي يعملون بها ، وفي أضيق الأحوال من ميادين ومحتويات تخصصهم.

فهذه المصادر توفر للباحثين اقترابا علميا حقيقيا من المباحث القابلة للدراسة وذلك لما تتميز به من خصوصية أكاديمية ، فهي تضع الباحث بشكل دائم أمام العديد من المعارف التي تختزن في طياتها علاقات وإشكاليات تصلح لأن تكون مباحث نظرية أو تشير إلى وضعيات ميدانية ، فالباحث الذي يدرّس مقياس الإضطرابات النفسية في قسم العلوم النفسية ، يستطيع حتما أن يعثر على مباحث قابلة للدراسة في محيط عمله أو في البرنامج السنوي للمقياس الذي يدرسه ، وقد يستطيع الطبيب الباحث أن يدرس من خلال عمله في العيادة مباحث تتعلق بما يواجهه من ظواهر طبية جديدة ، كما يستطيع المهندس الباحث أن يدرس مباحث متعلقة بحقل عمله.

وقد تمتد فائدة هذه المصادر فتشتمل على كونها توفر فضاء خصبا لنقاشات مهنية وعلمية جادة تفجر في كثير من الأحيان مباحث قابلة للدراسة والبحث ، فتبادل الأفكار بين الباحثين أنفسهم داخل مختبراتهم أو مؤسساتهم العلمية ، يبعث على إنضاج مباحث معينة ويؤهلها إلى الدراسة.

3. **الأدبيات البحثية:** إن الإطلاع المستمر للباحث على المراجع و الدوريات و البحوث السابقة ، يضعه في بعض الأوقات أمام مواقف وحالات أبهام تثير في نفسه تساؤلات قابلة للدراسة والتحميص ، فيتبناها كمبحث لعمله العلمي.

وتملك هذه المصادر قدرتها الإلهامية من الطبيعة التراكمية للبحوث العلمية ، فكل بحث هو بالضرورة امتداد لبحوث سابقة ، ومن هنا

فاستعراض الباحث لبحوث سابقيه ، يمده حتما برؤية جديدة ومباحث مفيدة ، وقد يكفي في بعض الأحيان أن يطالع الباحث توصيات ومقترحات تلك البحوث حتى يعثر على عناوين مباحث قابلة للدراسة.

كما تمنح قراءة الباحث للمؤلفات والكتب والدوريات فرصة لربط المفاهيم ببعضها البعض ليستخرج منها علاقات وإشكاليات جديدة يمكن أن تشكل فيما بعد مباحث ملائمة وقابلة للدراسة.

4. **تكليف أو اقتراح:** تقوم بعض المؤسسات العلمية وحتى غير العلمية بتكليف الباحثين والطلبة المنتسبين لها بدراسة مباحث بعينها من أجل معالجة ظواهر محددة ، وذلك كاستجابة لعلاقات عمل تجمعها مع مؤسسات مجتمعية أو صناعية أخرى ، وقد يمارس هذا التكليف من طرف مؤسسات نفعية وجمعيات ومنظمات غير حكومية على الباحثين المنضوين تحت ألويتها ، وفي هذه الحالة يكون الباحث مخيرا فقط في الوجه الذي سيعالج به هذه المباحث ، أي أن الاختيار يكون على مستوى تدقيق المبحث فقط ، ومثال ذلك أن يُكلف باحث في إطار علمه في منظمة بيئية ، بمعالجة مبحث خاص باتجاهات المجتمع نحو استخدامات الطاقة البديلة... ، وفي هذه الجزئية يستطيع الباحث العودة للمصادر السابقة من أجل تدقيق المبحث المكلف بدراسته.

قد يلجأ بعض الباحثين المبتدئين إلى استشارة مشرفيهم أو زملائهم المقتدرين ، في اختيار مبحث لدراساتهم ، أو قد يختارون هذه المباحث من على قوائم لمواضيع مقترحة من طرف لجان وهيئات علمية ، وهم في هذا كله لا يجب أن يتقيدوا حرفيا بما اقترح عليهم بل يجب أن يوظفوا هذه المقترحات في بناء مباحث خاصة بهم ، وذلك حتى يمنحوا دراساتهم نوعا من الخصوصية.

3. معايير انتقاء المباحث

قبل الاقتراب من مصادر إختيار المباحث يجب على الباحث أن يتسلح بمجموعة من الأسئلة الجوهرية يطرحها على نفسه أثناء انتقائه لمبحث دراسته ، والتي من أهمها(*):

- ما الفائدة العلمية والشخصية والاجتماعية التي سيجنيها من دراسته لهذا المبحث أو ذاك ؟
- هل يملك الإمكانيات المادية والمعرفية والوقتية الكافية لدراسة هذا المبحث ؟
- هل لدراسته لهذا المبحث علاقة بطبيعة تخصصه ؟
- هل يجد في نفسه ميلاً ورغبة في دراسة هذا المبحث ؟

وبدون الإجابة على هذه الأسئلة الأربعة الجوهرية ، لا يصبح لدراسة المبحث المختار أي معنى:

1. **الفائدة من دراسة المبحث:** إن انتقاء الباحث لمبحث عمله العلمي ، يجب أن يتميز بالأصالة ويتجنب التكرار ، من حيث انتقائه لمبحث جديد سواء في طرحه أو بحثه ، وألا ينعزل به عن الروح النفعية الساعية وراء تقديم فوائد ملموسة بوجهيها البحت والتطبيقي ، ولعل هذا المطلب الأخير هو المحتدم الذي برز فيه (فرانسيس بيكون) من خلال

* **إضافة:** ذكر المؤرخ التركي (حاجي خليفة) في كتابه (كشف الظنون عن مباحث الكتب والفنون) أن التأليف ودراسة المباحث ، لا يخرج فيه الباحث الماهر عن العناصر السبعة التالية:

1- إما إلى شيء أو معنى لم يسبق إليه فيخترعه.
2- أو شيء ناقص يتمه.
3- أو شيء طويل واسع يختصره دون أن يخل بشيء من معانيه.
4- أو شيء متفرق فيجمعه.
5- أو شيء مختلط يربطه.
6- أو شيء مغلق يشرحه.
7- أو شيء أخطأ أو تجاوز فيه مصنفه فيصلحه.

تأكيده على ألا تنعزل البحوث العلمية عن الواقع الذي نشأت فيه وذلك بعلاجه لمشكلاته ، وبهذا يجب أن لا يكون المبحث المدروس فضفاضا (Too general) لأن الباحث فيه حتما سيغرق في لجة التكديس والسطحية.

فليس كل مبحث يستحق الجهد الذي سيبذل فيه ، وعلى هذا يجب أن يحرص الباحث المُجدّ على انتقاء مبحث حيّ ، لا يحصل به على الدرجة العلمية فقط ، بل يعتز بنشره وتقديمه للقراء بعد ذلك ، فالمبحث الذي لا يقدم فائدة لصاحبه سواء على الصعيد العلمي أو حتى على الصعيد الشخصي أو المجتمعي هو مبحث فقير لأهم مبدأ ألا وهو مبدأ ربط العلم بالحياة.

2. **القدرة على دراسة المبحث:** قد يوفق باحث ما في انتقاء مبحث ذا فائدة كبيرة وطريفة وفيرة ، إلا أن الإمكانيات المادية والمعرفية والوقتية للباحث غير كافية في وجه من أوجهها لدراسة هذا المبحث ، فقد يملك الباحث إمكانيات لإعداد مقال علمي حول هذا المبحث لكنه لا يملك ما يؤهله لدراسته كرسالة دكتوراه ، ومن هنا نجد أن القدرات المعرفية للباحث قد تحد في بعض الأحيان من إمكانياته في دراسة بعض المباحث ، وتشمله هذه القدرات المعرفية: مستواه اللغوي ، وكذا رصيده المعرفي في بعض فروع المعرفة ، إضافة إلى مهارته في استعمال بعض التقنيات والبرامج الإلكترونية...الخ

في المقابل قد تتطلب بعض المباحث الجيدة أن تدرس بشكل طولي عبر عدة سنوات لكن الباحث مطالب بالوفاء بنتائجها ضمن فترة محدودة ، فهي بذلك غير ملائمة لدراسته.

ولا يقل توفير الموارد المادية أهمية عن الإمكانيات المعرفية والوقتية ، فهي من تمنح الباحث القدرة على امتلاك التجهيزات الضرورية أو إمكانية التنقل إلى الأماكن التي سيجري فيها دراساته.

وفي بعض الأحيان قد يتوفر للباحث كل الإمكانيات السابقة ، ويجد نفسه أمام مباحث شيقة وغير مألوفة ، وتنفتح لها نفسه وتدفعه للمغامرة فيها ؛ لكنه لما يتدبر فيها ويجري بعض الاتصالات يجد نفسه غير قادر على الوصول إلى مصادر المعلومات الضرورية للانطلاق في مبحثه المختار ، ومن ذلك أن يُقدم على دراسة مباحث طابوهية كالنشاطات الجنسية الشاذة أو مباحث سرية خطيرة كقضايا الأمن القومي أو الاتجار غير المشروع..الخ ، فيجد نفسه أمام مصادر غارقة في السرية أو تكتنف البحث فيها خطورة كبيرة سواء على حياته أو حياة المتعاونين معه ، فهو بذلك مضطر على القفز على هذا المبحث إلى غيره من المباحث المتاحة فيها المعلومة.

3. **اقتراب المبحث من التخصص:** قد يحصل أن يتوفر باحث ما على إمكانيات كبيرة ، ويوضع أمامه مبحث ذا فائدة علمية ومجتمعية ، إلا انه بعيد عن تخصصه العلمي ، فينخدع بالقراءة السطحية عنه ويظن أن بمقدوره المضي فيه ، متناسيا القيمة التي سيفقدها هذا المبحث بمجرد معرفة القراء لتخصص الباحث ، ذلك أن للبحث العلمي أعرافه الخاصة ، فلا يجوز أن يتطاول الباحث على ميادين بحث بعيدة عن طبيعة تخصصه حتى لو هيئ له انه قادر على دراستها ، فلكل تخصص أسراره التي لا يهبها إلا لمن لازم الدرس فيه طويلا.

ثم إنه ينبغي أن تكون للباحث نزعة للتفكير والبحث بلغة تخصصه ، ذلك أن الانتصار للتخصص هو انتصار لثقة الباحث في بحثه ، وبالتالي يمنح التخصص للباحث قوة معرفية ونفسية تنطلق به أثناء البحث من مراكز متقدمة ، عكس الانطلاقة الصفرية لدى إختياره لمباحث تنتمي الى الى ميادين من غير تخصصه.

وعليه يتوجب على الباحث -لدى محاولته انتقاء مبحث معين- أن يضيق دائرة الانتقاء في حدود تخصصه ويوسعه في أصالته ، وهذه ليست دعوة للقعود دون المغامرة والإبداع ، لكنها تنبيه وحصر لتلك الجهود

المغـرورة التـي تقفـز علـى حبـال التخصصـات دون أن تصـيب فاكهـة أي تخصص.

4. **الميـل والرغبـة:** رغـم الموقـع المتـأخر لهـذا العنصـر القيمـي ، إلا انـه بالأهميـة بمـا كـان فـي عمليـة انتقـاء المباحـث الجيـدة ، فهـو يعتبـر بمثابـة خزان الوقـود الـذي يجب مـلأه قبـل الإقـلاع في عمليـة البحث والتقصـي ، وهـو في تعبيره المباشر حالـة يقتنـع فيهـا الباحـث ويميـل إلى دراسـة هـذا المبحـث دون غيـره مـن المباحـث التـي تـوفرت فيهـا الشـروط السـابقة ، وبدون هذا الميل والرغبة في دراسة هذا المبحث قد يتخلى الباحث عنه عند أول صعوبة ستواجهه.

بـل وفـي كثيـر مـن المـرات قـد لا تتـوفر فـي بعـض المباحـث الشـروط السـابقة ، لكـن الباحـث ولتعلقـه بهـا يسـتطيع أن يتغلـب علـى قلـة الإمكانيـات ويواصـل البحـث فيـه ، إلـى أن يصـل بـه إلـى نتـائج حاسـمة لا تخلو من إبداع ونفع له ولمجتمعه.

ونتيجة لهـذه الحقيقـة القويـة ، لا ينبغي للباحث أن يغامر في مواضيع تتنـافى مـع قناعاتـه أو رغباتـه ، فهـي مـدعاة لجعلـه ينجزهـا وهـو لهـا كـاره ، وبالتـالي قـد يفقـدها ذلـك الامتعـاض روحهـا المبدعـة ويجعلهـا خلاصـات جافـة ، بـل وقـد يـؤدي بـه الأمـر إلـى القفـز علـى بعـض الحقـائق فـي سـبيل إتمامه لذلك البحث الذي لا يحبه.

4. التراجع وتغيير المباحث

يحـدث فـي بعـض الأحيـان أن يجـد الباحـث نفسـه غيـر قـادر علـى المواصلة في دراسة المبحث -الذي اختاره- بشكله المطلق ، أو أن يجد صعوبة في وجه من أوجهه ، وذلك لأسباب من بينها:

1. انتفاء أحد المعايير السابقة والتي تحدد جودة المبحث.
2. إدراكه لعدم منطقية الروابط التي تجمع متغيرات مبحثه.

3. اطلاعه على دراسات سابقة تناولت نفس المبحث و أوفته حقه في الدراسة.
4. اكتشافه لمبحث آخر أكثر أهمية من المبحث الذي انطلق في دراسته.
5. عدم موافقة الجهات الوصية على مثل هذا المبحث.

وهنا يكون الباحث أمام خيارين اثنين لا ثالث لهما ؛ فهو إما يحجم ويتراجع عن دراسة هذا المبحث ، أو يغير من المكونات المؤثثة له ، وذلك تبعا للعوامل التي أجبرته على التوقف من أجل مراجعة خياراته البحثية ، فلو كانت تلك العوامل متعلقة أساسا بقضية جوهرية كانتفاء معيار من المعايير التي سبق ذكرها والمتمثلة أساسا في (الفائدة و القدرة والاقتراب من التخصص إضافة إلى ميل وحب الباحث لهذا المبحث) أو اقتناع الباحث بمبحث بديل تتوفر فيه المعايير الآنفة الذكر بشكل أوضح ، ففي هذه الحالة يصبح خيار التراجع عن دراسة هذا المبحث هو الخيار الأسلم.

وفي حالات أخرى أقل إلحاحا يمكن للباحث أن يتخلى عن جزء من المبحث أو يستبدله بمتغيرات أخرى ، أو حتى يعيد فقط ترتيب الصورة اللغوية المعبرة عنه ، وهذا يحدث في حالات من قبيل عدم رضا الجهات العلمية عن المبحث الحالي أو تطابقه مع دراسات سابقة ، أو لإدراك الباحث -بشكل قاطع- لهشاشة الروابط التي تجمع متغيرات مبحثه.

أن الحالة الأولى ورغم إلحاحية التراجع فيها نظرا للأسباب القوية التي دعت لهذا التراجع ، والمتعلقة بنقاط أساسية كانتفاء الفائدة العلمية من وراء المواصلة في إجراء هذه الدراسة على هذا المبحث أو ابتعاده عن تخصص الباحث ، رغم كل هذا إلا أنها مرتبطة بالمدة التي استهلكها الباحث ، فتكون ملزمة أكثر في اللحظات الأولى من الدراسة ، أما مع مرور الوقت ووصول الباحث إلى محطات متقدمة في الدراسة ، فعندها يكون التراجع النهائي مكلفا ، ويتوجب على الباحث استثمار ما توصل إليه من

دراسته لمبحث عمله ، وألا يرميه في سلة المهملات ، فمها قيل عنه يبقى ذلك الجهد المبذول إضافة في سبيل التراكم المعرفي ؛ ويتعين عليه إن امتلك الوقت وسمحت له ظروفه وإمكانياته بإعادة دراسة المبحث البديل في فترة لاحقة.

5. إشكالية العنونة

أن من بين أهم الأسباب التي تجعل كثير من الباحثين يتراجعون عن دراسة مباحثهم أو تضطرهم إلى تغييرها ، فشلهم في صياغة عناوين سليمة لمباحثهم ، وذلك انطلاقا من عدم إيمان البعض منهم بأهمية هذه الخطوة واعتبارها مجرد تعبير لغوي عن المبحث ، فقد يصل الأمر ببعضهم لدرجة تأخيرهم لصياغتهم عناوين أعمالهم إلى حيث يكونون واقفين أمام المكاتب العلمية التي تستقبل مشاريع البحوث أو حتى عندما يكون بصدد ملأ استمارة المعلومات التي تسلم لهم هناك.

فالباحث الجيد مطالب بالاعتناء بعنوان مبحثه ، بحيث يعكس المحتوى الحقيقي الذي ستتضمنه الدراسة ، وقد يضيف إليه أيضا مجالها والمنهج المتبع ؛ فعلى الباحث إدراك أن صياغة العنوان بشكل ملائم يعادل قطعه لنصف الطريق ، ومن المفيد أيضا أن يستذكر وهو يصوغه بأن ذلك العنوان يمثل المفتاح الذي تعتمد عليه المكتبات ومراكز المعلومات وقواعد البيانات والأدلة والمحركات لتصنيف البحث بحيث يسهل على القراء الرجوع إليه.

والحال هذه ، تعتبر عملية العنونة خطوة من الأهمية بما كان لتشكل لحظة حاسمة تحدد مسار البحث في وقت لاحق ، وللنجاح فيها يجب المرور عبر عدة محطات والخضوع لمجموعة من المعايير.

أولا: مراحل العنونة:

تسلك عملية عنونة مباحث الدراسات عموما أربعة مراحل أساسية ، قبل استقرارها على عنوان واضح يعبر بصدق عن طبيعة الدراسة وحدودها:

1. **مرحلة الوصف العام:** وفيها يصف الباحث مبحثه المختار وصفا لغويا عاما ، لا يهتم فيه بدقة اللغة بقدر اهتمامه بالتعريف بمحور دراسته ، ومثال ذلك أن يعبر عن مبحث بأنه يتناول: التعليم في الجزائر.

2. **مرحلة تفصيل المتغيرات:** في هذه المحطة يُقدم الباحث على تفكيك الوصف اللغوي العام ، وتحديد المتغيرات التي يختزنها المبحث المختار والمراد تتبعها بالدراسة ، وبالعودة للمثال السابق ، يستطيع الباحث أن يقترب من العنوان في هذه المحطة ، وفقا للآتي: سياسة التعليم في الجزائر من خلال النصوص التشريعية.

3. **مرحلة الصياغة اللغوية:** بعد أن يستقر الباحث على متغيرات محددة داخل مبحثه ، ويحدد العناصر التي يريد دراستها فيه ، يكون أمام تحدي جديد والمتمثل في ضرورة صياغته لعنوان مبحثه بشكل دقيق وواضح ووفق شروط سنعرضها في خطوة لاحقة ، وبالمواصلة في المثال السابق يمكن للباحث أن يقدم الصياغة التالية لعنوان مبحثه: سياسة التعليم في الجزائر بين النصوص التشريعية والممارسة.

4. **مرحلة العنوان الإضافي:** إن هذه المرحلة الرابعة ليست مرحلة ملزمة بل هي مرحلة توضيحية ، يختلف الباحثون في مدى اعتمادها ، وهي تعبر عن إضافة الباحث لعنوان جزئي للعنوان الرئيسي ، يوضح من خلاله بعض محددات البحث والتي قد تتضمن:

أ. المنهج أو المقاربة المتبعة.
ب. الإطار البشري للدراسة.
ت. الإطار المكاني للدراسة.
ث. الإطار الزمني للدراسة.
ج. طبيعة المجال المدروس (وحدة التحليل).

فقد يكون العنوان السابق وفقا للآتي:
"سياسة التعليم في الجزائر بين النصوص التشريعية والممارسة".
دراسة تحليلية
أو
"سياسة التعليم في الجزائر بين النصوص التشريعية والممارسة".
دراسة على النصوص الصادرة في الفترة 2003-2014.

ثانيا: معايير العنونة

تتطلب الصياغة الجيدة لعنوان المبحث ، إخضاعه لبعض المعايير الترقوية ، حتى تصل به إلى مستوى يوحد فيه الفهم ويقصِّر اللفظ ويشمل المتغيرات.

والتحدي في عملية العنونة هو بالأساس تحدي معرفي ، قبل أن يكون تحدي لغوي ، فلو تمكن الباحث من الاستيعاب الذهني لمكونات عنوان مبحثه فهو حتما سيستطيع استيعابه في الصياغة اللغوية ، ولن يكون له ذلك إلا باعتماده مجموعة من المعايير من بينها:

1. اعتماد لغة علمية صحيحة تتضمن كلماتها دلالة واضحة وموحدة الفهم ، فمثلا لو استعمل باحث كلمة (الرجل) في عنوان مبحثه لوصف الذكر يكون قد أخطأ ، وذلك لما تحمله كلمة الرجل من دلالات واسعة وفضفاضة.

2. السعي وراء محاولة تقليص مكونات العنوان الرئيس بشكل لا يُخِلّ في توضيح دلالاته ، وألا يتضمن مفردات زائدة كـ: دراسة في.. ، أو دراسة نفسية.. الخ

فمثلا بدلا من أن يكون عنوان رسالة علمية هكذا: (دراسة علاقة الرضا الوظيفي لدى العمال بحوادث العمل المنتشرة في المؤسسة) يمكن للباحث أن يقلص من ألفاظه ليصبح: (علاقة الرضا الوظيفي بحوادث العمل).

3. مراعاة ترتيب متغيرات البحث داخل العنوان إما ترتيبا تاريخيا أو ترتيبا منطقيا ، وكمثال على ذلك: يخطأ الباحث لدى صياغة العنوان كالآتي: (علاقة الالتزام الوظيفي بأنماط القيادة السائدة) إذا أن اتجاه العلاقة هنا يفترض أن يكون نمط القيادة السائد في المؤسسة هو المؤثر في مستوى الالتزام الوظيفي ، وليس العكس.

4. يجب أن يتضمن العنوان كل متغيرات الدراسة الأساسية ، دون إقصاء لإحداها ، فهو يجب أن يكون تعبيرا صادقا عن محتويات وطبيعة المبحث ، فلو قرر باحث مثلا إجراء دراسة مقارنة بين التدريس الحواري والتدريس التلقيني في المدرسة الجزائرية ، و تحت داعي تقليص مكونات العنوان صاغه كالآتي: (التدريس الحواري في المدرسة الجزائرية) لكان قد أقصى في عنوانه متغير التدريس التلقيني ، فحتى ولو عالجه داخل الدراسة فهو يبقى على خطأ ، فقد يستطيع وضع عنوان قصير ولا يقصي فيه أي متغير وذلك كالآتي: (انماط التدريس في المدرسة الجزائرية) وداخل البحث هو حر في معالجة النمطين.

5. لا يجب أن يوحي العنوان من خلال صياغته بأن دراسة هذا المبحث هي تحصيل حاصل ، بل يجب أن يتضمن عنصر الإشكال والتشويق ، فلا يكون مثلا عنوان المبحث الخاص بدراسة التواصل الإجتماعي عند اطفال التوحد بهذه الطريقة:

(تأثير التوحد على التواصل الإجتماعي للأطفال) إذ يبدو من خلال هذا العنوان أن لا فائدة من متابعة القراءة في هذا المبحث ، نظرا لأن الجميع يعرف أن التوحد يؤثر بالضرورة على التواصل الإجتماعي للأطفال المتوحدين ، ولتفادي هذا الحكم يمكن صياغة العنوان كالآتي: (آليات تأثير التوحد على التواصل الإجتماعية للأطفال)

وهكذا وبإتباع مختلف الخطوات وبالالتزام بمجموع المعايير التي ذكرت سابقا سواء عند حديثنا عن انتقاء المبحث ، أو لدى انتقالنا لإشكالية العنونة وما تتطلبه من شروط ومعايير ، يمكننا بذلك أن نُطمئن الباحث الذي يتبع هذه المعايير ، وندعوه لينطلق في بحث وذلك من خلال إجرائه لقراءة موسعة ودقيقة في مختلف الأدبيات أو الدراسات السابقة التي تناولت هذا المبحث من قريب أو من بعيد.

إستعراض الأدبيات

Literature Review

1. ماذا نعني به ؟

كما جاء في تناولنا السابق لقضية اختيار المباحث العلمية الجيدة ؛ فإن إطلاع الباحث المستمر على المراجع و الدوريات و البحوث السابقة ، يضعه في بعض الأوقات أمام مواقف وحالات أبهام تثير في نفسه تساؤلات قابلة للدراسة والتحميص ، فيتبناها كمبحث لعمله العلمي.

لكن وصول الباحث واستقراره على عنوان معين ، ليس مدعاة لترك القراءة و التوقف عن استعراض الأدبيات ، بل هو البداية الحقيقية لذلك.

ونعني باستعراض الأدبيات (Literature Review) تلك العملية النشطة التي يقترب فيها الباحث من مصادر المعرفة الموثقة ذات العلاقة بمبحثه ، وذلك بهدف توظيفها والاستفادة منها في تشييد دراسته ، وهذا الاستعراض يمس نمطين أساسيين من الوثائق:

أ. **الكتابات النظرية:** وتشتمل على مختلف البيبليوغرافيات التي تحتوى على مادة نظرية لها علاقة بالمبحث .

ب. **الدراسات السابقة:** وفيها يتناول الباحث الدراسات والبحوث التي سبق وأن عالجت مبحث دراسته بشكل كامل أو جزئي.

وتستند عملية استعراض الباحث للأدبيات إلى مبدأ انساب مبحثه للمعرفة المتوافرة في مجال بحثه ، وتقوم فكرتها على أسس التراكمية المعرفية ، فنحن نتعلم مما قام به الآخرون ونبني عليه ، فبحوث اليوم تبنى

على بحوث الأمس ، وبحوث الغد تبنى على بحوث اليوم ، وهذه العملية برمتها تؤدي إلى إثراء فكر الباحث واستثارته.

2. أهمية استعراض الأدبيات

إن استعراض الأدبيات بشقيها النظري والبحثي ، هو بمثابة بصيرة جديدة يمتلكها الباحث ترشده إلى الدرب الذي سلكه غيره ، وتمده بالزاد المعرفي والمنهجي الضروري لسلوك هذه الدرب ، وهي بذلك عملية مهمة ، وقد تصل أهميتها في بعض البحوث النظرية لتشكل الجزء الأساسي فيها ؛ وبهذا فاستعراض الأدبيات يختلف في أهميته من دراسة إلى أخرى ، إلا أننا نستطيع أن نحدد بعض الفوائد المشتركة.

تحقق مراجعة الأدبيات والبحوث السابقة بشكل عام الأغراض التالية:

1. توفر عملية القراءة في كثير من الأحيان مصدرا زاخرا لاختيار وانتقاء مباحث وعناوين دراسات تستحق التقصي ، سواء عُرِضَتْ هذه المباحث صراحة في عنصر الاقتراحات ، أو أضمرت بين سطور تلك التقارير.

2. تقدم الأدبيات والدراسات السابقة رؤى مختلفة وتثير جدلا علميا حول بعض الحقائق وتكشف على جذور المشكلة ، وبالمراجعة المكثفة والمنظمة للدراسات السابقة يستطيع الباحث أن يضبط إشكاليته بشكل دقيق ، ويصيغ تساؤلات بشكل وجيه.

3. إن الدراسات السابقة وبفضل ما تحوزه نتائجها من ظنية عالية ، ومن ثقل منهجي ، توفر العديد من الإجابات المؤقتة على تساؤلات الباحث ، فتعينه بذلك على صياغة فروضه.

4. تُزَوِد عملية استعراض الأدبيات ، العمل البحثي بمجموعة من المحددات والمفاهيم النظرية التي يحتاجها الباحث لدى إعداده لإطاره النظري في تقرير بحثه ، كما تمنحه ثقافة تخصصية متعلقة بما كتب من مواد خاصة بمبحث دراسته.

5. يعتمد الباحثون المهرة على الدراسات السابقة في بناء الإجراءات المنهجية الخاصة بدراساتهم وذلك على مستوى العناصر التالية (المنهج المعتمد ، طريقة المعاينة ، أدوات الدراسة) وهذا من أجل العمل ضمن نسق تراكمي يسمح بإجراء المقارنات اللاحقة.

6. إن قراءة الباحث ومناقشته وتفسيره لنتائج دراسته لا يمكن بأي حال أن يكون معزولا عما جاءت به الدراسات السابقة ، إذ يجب -للنجاح في هذه الخطوة- أن يقارن الباحث نتائج دراسته بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة والتي بنى عليها الباحث سابقا أطروحته.

7. يحلل الباحثون ذوو الخبرة الطريقة التي ترتبط بها دراساتهم بالدراسات السابقة وهذا يساعدهم على مَوْقَعَة بحثهم ضمن السياق الكرونولوجي للبحوث السابقة ، وتبرير الإضافة المعرفية التي يهدفون لها ، ولذلك فإن مراجعة البحوث السابقة تمكن الباحث من الاطمئنان على أن دراسته ستأخذ مكانها ضمن البناء المعرفي المتراكم في مجال تخصصه.

8. تعين القراءة المتبصرة في المسارات التي خاضتها الدراسات السابقة ، الباحث على رسم خطة يمرر عبرها دراسته ، ويتفادى بموجبهاالأخطاء التي وقع فيها أصحاب الدراسات السابقة.

3. مصادر استعراض الأدبيات

تتنوع مصادر الحصول على الأدبيات والدراسات السابقة ، ما بين مصادر جزئية منفردة وأخرى عامة تكتسي تنظيما مقصودا وواضحا ، وبين هذا وذاك يجد الباحث نفسه أمام المصادر التالية:

1- **المصادر المكتبية:** إن زيارة الباحث للمكتبة من اجل الحصول على الأدبيات المتعلقة بدراسته ، تعتبر من أهم الطرائق وأكثرها شيوعا لاستقاء المواد العلمية التي تؤلف هذه الدراسات ، وفي سبيل

هذا تضع المكتبات أمام الباحثين أدلة للمباحث المتوفرة فيها ، وذلك وفق أنظمة تصنيف عالمية ، من أهمها:

- تصنيف ديوي العشاري.
- تصنيف مكتبة الكونغرس الأمريكية.
- التصنيف العشاري العالمي.

وضمن هذه المكتبات يستطيع الباحث العثور على المستندات التالية:

- الدراسات والبحوث العلمية.
- الكتب والموسوعات.
- المجلات والدوريات العلمية.
- المواد السمعية والبصرية.

2- **مصادر قواعد البيانات:** إن التطور التكنولوجي الحاصل في مجال تخزين البيانات ، وسهولة البحث عنها ، قد حفز الكثير من الباحثين إلى الانتقال في بحثهم عن أدبيات الدراسة من المكتبة التقليدية إلى قواعد البيانات (Data-Bases) ذات الطبيعة الإلكترونية ، والتي عادة ما تحتوي على مقالات أو وثائق علمية تلخص أو تعرض بحوث ودراسات سابقة.

ويتميز هذا المصدر عن المكتبة بكونه يسهل الوصول إلى بيانات في كل أنحاء العالم مع توفير إمكانية البحث بسرعة ، وبصيغ نصية (Texts) يسهل تخزينها وإعادة طباعتها ، وفي أغلب الأحيان تكون بصيغتي (WORD) أو (PDF) ؛ إضافة إلى المواد السمعية والبصرية.

ولقد تنوعت قواعد البيانات واختلفت استخداماتها وأشكالها وطبيعة البيانات المخزنة فيها ، حيث يمكن تخزين قواعد البيانات على أقراص ممغنطة أو أقراص مكتنزة (CD-ROMs) ويمكن استخدامها محليا (In-house) أو عبر النت (On-line) والكثير من

هذه القواعد تتيح بياناتها للجمهور مجانا ضمن خاصية الوصول الحر (Free access)، مثـل قواعـد بيانـات المستخلصـات، الأدلـة، والموسـوعات.. وغيرهـا، والـبعض الآخـر يشـترط علـى مسـتعملها الاشتراك.

ولقد انتشر مؤخرا العديد من قواعد البيانات التي توفر وثائق وبيانات خاصة بالعلوم الإنسانية، ولعل الباحث المبتدأ يجد صعوبة في التعرف على أهم هذه المصادر الإلكترونية، ويمكننا في هذه المحطة أن نقدم مجموعة من أهم هذه القواعد في الجدول التالي:

الجدول رقم (06)

أهم قواعد البيانات العالمية الخاصة بالدراسات والبحوث في مجال العلوم الإنسانية والإجتماعية.

رقم	القاعدة	الوصف	التخصص
1	Academic Search Complete (ASC)	قاعدة بيانات شاملة تتضمن النص الكامل لـ 8500 دورية محكمة، وتغطي القاعدة موضوعات الأنثروبولوجيا ودراسات الأجناس البشرية وعلم الأغذية والعلوم العامة والموسيقى والصيدلة والفيزياء وعلم النفس والأديان والطب البيطري ودراسات المرأة وعلم الحيوان...الخ	جميع التخصصات
2	Al Manhal	تعتبر المنهل قاعدة بيانات رائدة تُتيح لأعضائها فرصة نادرة للوصول إلى محتوى معرفي باللغة العربية في صورة نصوص كاملة لبعض الأعمال وكذلك قواعد بيانات إلكترونية قابلة للبحث خاصة بمطبوعات علمية مُحَكَّمة ومحمية بحقوق الطبع.	جميع التخصصات

3	AraBase	قاعدة معلومات اللغة والأدب ، وهي تعتبر بمثابة مصدر غني لمعظم الدوريات والكتب السنوية المنشورة باللغة العربية من شتى أنحاء العالم منذ عام 1934. وبالإضافة إلى ذلك ، فإنها توفر للمستخدمين الدوريات العلمية المتخصصة في علوم اللغة والأدب.	الأدب العربي
4	Arts and Humanities Full Text (AHft)	تتضمن قاعدة البيانات الإلكترونية هذه أبحاثاً مُحكّمة علمياً بنصوصها الكاملة في مجالات الفنون التطبيقية والدراسات الثقافية. ومن المواضيع التي تُركِّز عليها قاعدة البيانات هذه مجالات الفنون والتصميم والتصوير والآثار والهندسة المعمارية والتصميم الداخلي واللغات الحديثة والآداب والدراسات الثقافية.	الفنون والآداب والعلوم الإنسانية
5	ASSIA: Applied Social Sciences Index Abstracts	تُغطي قاعدة البيانات هذه موضوعات في مجالات الصحة والخدمات الاجتماعية وعلم النفس وعلم الاجتماع والاقتصاد والسياسة والتعليم ، ويتم تحديثها شهرياً. وتتضمن حالياً سجلات من أكثر من 500 دورية يتم نشرها في 16 دولة مختلفة حول العالم.	العلوم الإنسانية
6	Communication & Mass Media Complete	تضم القاعدة بحوثا نوعية في مجال الاتصال ووسائل الإعلام ، وتضم النص الكامل لأكثر من 450 دورية إلكترونية.	الاتصال

7	CREDO	تحتوي قاعدة البيانات الإلكترونية هذه على 597 مصدراً تم اختيارهم من أكثر من 80 داراً للنشر ، وتتمتع بمحتوى موثوق يغطي العديد من المجالات الرئيسية التي تشمل الفنون ، والطب ، وعلم النفس ، والتاريخ ، والتكنولوجيا ، والأدب.	الفنون والعلوم الإنسانية
8	Ebrary	قاعدة بيانات متعددة الموضوعات تضم قرابة 80000 كتاب إلكتروني من أشهر الكتب العالمية ، وتتيح للمستفيد قراءة الكتاب بكامله أو جزء منه على شاشة الكمبيوتر. تحتوي حالياً على أكثر من 4,500 زبون مكتبة حول العالم وتخدم أكثر من 19,2 مليون مستخدم. وأكثر من 500 ناشر عالمي ينشر الكتب الإلكترونية على منصتها.	جميع التخصصات
9	EBSCO	تؤمن الوصول الالكتروني إلى أكثر من 7000 دورية في مختلف فروع المعرفة مثل: والآداب ، والهندسة ، والقانون ، والصيدلة ، وتكنولوجيا المعلومات ، والإدارة ، والمالية ، والاقتصاد..الخ	جميع التخصصات
10	Education Research Complete	قاعدة متخصصة في التربية والتعليم بمختلف المستويات من الطفولة المبكرة إلى التعليم العالي ، وتضم النص الكامل لأكثر من 1200 دورية إلكترونية و 500 كتابا إلكترونيا.	علوم التربية

11	EduSearch	قاعدة المعلومات التربوية ؛وهي بوابة معلوماتية تربوية ضخمة تمثل الحل الأمثل والمتكامل لمتطلبات المتخصصين والباحثين في المجال التربوي والتعليمي ، حيث تُغطي نطاقاً واسعاً من المواضيع في هذا المجال.	التربية والتعليم
12	E-Marefa	قاعدة البيانات الإلكترونية هذه باللغة العربية ، وتحتوي على أكثر من 1000 دورية علمية من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.	جميع التخصصات
13	Encyclopedia of Britannica Academic Edition	النسخة الأكاديمية الإلكترونية من موسوعة بريتانكا.	جميع التخصصات
14	Emerald	تأسست في عام 1967 كفرع لجامعة برادفورد ، وأصبحت Emerald متخصصة في نشر الدوريات والكتب في مجال الأعمال والإدارة مع تواجد قوي في تخصصات تشمل العلوم الاجتماعية ، والهندسة ، وعلم اللغويات ، وعلم السمعيات.	العلوم الإنسانية
15	ERIC	قاعدة هامة في التربية والتعليم ، وتضم 1300000 سجلا وروابط لأكثر من 321000 وثيقة في النص الكامل تعود في بدايتها لعام 1966.	علو م التربية
16	Al Jamea Al Kabeer	مصدر مهم يتضمن النص الكامل لأكثر من 1775 كتابا في التراث	القانون ، التاريخ ،

		العربي الإسلامي بواقع 3 ملايين صفحة ، ويغطي المصدر موضوعات متفرقة ، تتعلق باللغة العربية والدراسات الإسلامية.	اللغة العربية ، والدراسات الإسلامية.
17	Oxford Scholarship Online - Oxford University	مكتبة أبحاث كبيرة وشاملة بدأت عام 2003 واحدة من أفضل مصادر الأبحاث الأكاديمية. وتقدم وصول لنصوص أكاديمية كاملة من مختلف التخصصات في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والطب والقانون وتقديم وصول سريع وسهل إلى مطبعة جامعة أكسفورد لمنح التعليم.	جميع التخصصات
18	ProQuest Dissertations and Theses Full Text	أكبر مصدر في العالم للرسائل الجامعية (الماجستير والدكتوراه) ، ويضم 2700000 سجلا ببليوجرافيا لرسائل جامعية من مختلف أنحاء العالم منذ عام 1861 وحتى الآن ، كما يضم المصدر بالإضافة لذلك النص الكامل لـ 1600000 رسالة جامعية يمكن تنزيلها على جهاز القارئ أو الباحث.	جميع التخصصات
19	ScienceDirect	قاعدة بيانات يتاح فيها الوصول إلى 11,135,360 مقال /بحث ، وهي تشكل محتوى (2500) مجلة محكمة و(11000) من الكتب ، المصادر ، الكتيبات ، الأعمال المرجعية ، سلاسل الكتب ، والمعاجم. يمتلكها مؤسس شركة الطباعة إلسيفر (Elsevier)	جميع التخصصات

20	SocINDEX	أشهر قاعدة في علم الاجتماع تضم بيانات أكثر من 2100000 سجلا ببليوجرافيا. تضم القاعدة أيضا النص الكامل لأكثر من 860 دورية تعود إلى عام 1908 ، كما تضم القاعدة النص الكامل لأكثر من 830 كتابا إلكترونيا فضلا عن 16800 بحثا مقدما إلى المؤتمرات المتخصصة في هذا المجال.	علم الاجتماع
21	Springer e-book Springer	توفر أكثر من 12000 كتاب وأكثر من 7000 كتاب الكتروني جديد و مراجع كل سنة ، وهي متوفرة خلال (سبرينغر لينك) والمكتبات والشركات والتي تمكنهم من الاستفادة من الكتب الالكترونية حول العالم.	جميع التخصصات
22	Taylor & Francis	تقدم الدخول المباشر إلى أفضل المجالات العالمية ، ولدى تايلور أند فرانسيس أكثر من 30000 عنوان من مجالات عامة مختلفة إلى مختارات من مجالات مختلفة.	جميع التخصصات
23	Web of Science	شبكة العلوم من أشهر قواعد البيانات التي توفر مواد علمية رصينة ومحكمة ، وقد كانت هذه الشبكة معروفة سابقًا باسم (Web of Knowledge) هي عبارة عن خدمة لفهرسة الاقتباس العلمي المستندة إلى الاشتراك ، والتي تم إنتاجها في الأصل من قبل معهد المعلومات العلمية (ISI) التابع لمؤسسة	جميع التخصصات

		تومســـــون رويتـــــرز (-Thomson Reuters) وقد تحولت ملكية هذه الشـــبكة مـــؤخرا لصـــالح مؤسســـة (Clarivate Analytics) يوفر موقع الشـــبكة قاعـــدة بيانـــات للأبحـــاث المنشـــورة فـــي المجـــلات العالميـــة للعلوم والعلوم الإنسانية. كما يوجد به قاعدة بيانات للمجلات في مجالي العلـوم والعلـوم الإنسـانية ومعامـل تأثيرهـا. وتقـدم خدمـة (JCR) معلومـات إحصـائية ومعامـل تـأثير المجـلات الـذي يسـاعد فـي معرفـة أفضل المجلات لكل تخصص.	
24	Elsevier's Scopus	سكوبوس هي قاعدة بيانات تحتوي على ملخصات و مراجع من مقالات منشورة في مجلات أكاديمية محكمة. و تغطي تقريبا 000 22 عنوان من أكثر من 000 5 ناشر ، منها 000 20 مجلة يتم تقييمها بواسطة خبراء في التخصصات العلمية والتقنية والطبية والاجتماعية (بما في ذلك الفنون والعلوم الإنسانية) يمتلكها مؤسس شركة الطباعة إلسيفر (Elsevier)، وهي متاحة على الانترنت عن طريق الاشتراك بها. كما أن عمليات البحث في سكوبوس تشمل أيضا عمليات البحث في قواعد بيانات براءات الاختراع.	جميع التخصصات

3- **مصادر غير منظمة**: إن توفر الأدبيات والدراسات السابقة قد لا يكون بالضرورة في مصادر منظمة كالمكتبة الرسمية أو قواعد البيانات المخصصة لذلك ، فقد يستطيع الباحث الحصول على هذه المواد من بعض المصادر غير المنظمة ، والتي يمكن إجمالها أساسا في المصادر التالية:

- يمكن للمهتم بالبحث العلمي أن يحصل على الدراسات والأدبيات مباشرة من عند أصحابها الذين قاموا بإنجازها أو المشرفين عليهم ، فكثير ما يجري الباحثون اتصالات شخصية مع أصحاب هذه الدراسات من أجل تزويدهم بنسخ منها ، كما قد يلتقون معهم أثناء مناقشتهم لهذه الأعمال.

- كثيرا ما يعثر الباحثون عن دراسات وأدبيات متعلقة بمواضيعهم في مواقع انترنت غير مخصصة لذالك على غرار تلك المنتديات التي ينشئها أفراد غير متخصصين أو تلك المدونات الخاصة بباحثين وأساتذة بعينهم...الخ ؛ ويمكن أن تكون هذه المواقع غير المتخصصة قد تحصلت على هذه المواد من قواعد بيانات متخصصة ؛ وهي عادة ما تتوفر بصيغة الـpdf نظرا لسهولة تخزينها وحفاظها على سلامة التنسيق النصي.

- يستطيع الباحث باستعمال بريده الإلكتروني أو حسابه على مواقع التواصل الاجتماعي أن يتبادل رسائل مع عدة أفراد لهم نفس الاهتمامات البحثية وبالتالي قد تصله رسائل مرفقة بملفات تحتوي على مواد علمية لها علاقة بما هو بصدد بحثه ، وهذه الشبكات الإلكترونية بما توفره من سرعة في الإرسال تفوقت على التواصل والبريد التقليديين ، وسهلت عملية تبادل الملفات والدراسات ، إلا أنها في بعض الأحيان لا تسمح بتحميل ملفات ذات أحجام كبيرة فيلجأ المستعمل إلى رفع الملف على موقع خاص بالتخزين ثم يرسل فقط رابط الملف لمراسله.

- تستطيع بعض الدراسات العلمية المهمة أن تجد طريقها الى القنوات التلفزيونية ، وذلك في شكل تقارير متلفزة تعرض نتائج هذه الدراسات ، فتصبح بذلك هذه التقارير مادة أساسية أو مجرد إعلان للبحث عن أصول هذه الدراسات من خلال تتبع معلوماتها وعناوينها.

4. خطوات استعراض الأدبيات

للنجاح في استعراض الأدبيات والاستفادة منها على أكمل وجه ، يستلزم على الباحث أن يتبع مجموعة من الخطوات الضرورية لذلك ، حيث أن إغفاله لأي خطوة من هذه الخطوات سيقلل من أهمية هذه المرحلة من البحث العلمي ، ويمكن إجمالا تعداد هذه الخطوات كالتالي:

1. **وضع سؤال للانطلاق:** يعتبر سؤال الانطلاق بمثابة الكشاف المرشد ، وهي عبارة عن وضعية استفهامية يقترب بها الباحث من سؤاله الحقيقي الذي سيأتي لاحقا عند تحديده للإشكالية ، وبالتالي فسؤال الانطلاق هو سؤال مؤقت إلى حين ، هدفه الأساسي تنظيم عملية استعراض الأدبيات.

ويعتبر سؤال الانطلاق حسب (Quivy & Van Campenhoud, 1988, 58) بمثابة المبدأ الأول في عملية القراءة ، إذ أن اسلم وضعية تقينا وتجنبنا الضياع أثناء اختيارنا قراءات بعينها هي بكل تأكيد وضعية امتلاكنا لسؤال جيد ننطلق منه في البحث ؛ وكل عمل بحثي يجب أن يتوفر على معلم ، و حتى إشعار آخر يقوم سؤال الانطلاق بهذه الوظيفة.

وفي هذا الإطار يرى (سبعون ، 2012 ، 42) أن سؤال الانطلاق الموجه للعمل البيبليوغرافي يساعد الباحث على تدقيق موضوع بحثه وصياغته بكيفية واضحة حتى يتجنب الغرق في تكديس

الوثائق ، لأنه مهما كانت نواياه فلا يستطيع الإلمام بكل ما كتب عن الموضوع.

ولا يشترط في سؤال الإنطلاق أن يكون مكتوبا ، بل يكفي أن يتهيء ويتشبع ذهن الباحث به ؛ بحيث إذا سئل هذا الباحث عن القضية التي يشتغل عليها يستطيع الإجابة بكل وضوح دونما إلتباس ، أو تردد.

2. **تحديد البيبليوغرافيا ذات العلاقة:** يتوجب على الباحث في هذه الخطوة الإستباقية -التي تلي وضع سؤال الانطلاق- أن يعد أولا قائمة بالمفردات الأساسية وذلك استنادا إلى ما تتيحه المصادر السابقة من فهارس أو قوائم مرجعية ، وهذا بهدف إعداد تصنيف تقديري للوثائق ذات العلاقة والتي سيتم إجراء القراءة عليها.

بعد أن يحدد الباحث قائمة بالملفات والوثائق التي تبدو ذات علاقة بمبحث دراسته ، يلجأ للتأكد من مدى توفر هذه الدراسات في المصادر المستهدفة وكذا إمكانية الحصول عليها ، ليقوم بعدها بتثبيت القائمة مع حذف تلك الوثائق غير المتوفرة أو التي لا يمكن الحصول عليها ، ومن ثمة يسعى الباحث إلى تحديد وترتيب الدراسات حسب قوة علاقتها مع مبحثه ، معتمدا على معيار الحجم و النوع ؛ ولن يتسنى له ذلك إلا بإجرائه لقراءة سريعة في هذه الملفات ، ثم يقوم كنتيجة لهذه القراءة بترتيب تلك الدراسات التي تناولت بشكل كامل مبحث دراسته ، ثم تلك التي أفردت له جزء فقط.. ، مع الانتباه إلى أن تحديد درجة العلاقة هنا أمر نسبي ويخضع لتقدير الباحث.

كما يجب أن يضمن الباحث قائمته هذه عناوين كل الملفات ومصادر الحصول عليها أو أماكن تخزينها ، ليحصل في الختام على قائمة يمكن أن تأخذ شكل التالي:

الجدول رقم (07)

نموذج عن قائمة بيبليوغرافيةلتنظيم عملية استعراض الأدبيات

مثال: دراسة عن (قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز)

رقم	عنوان الوثيقة	مصدرها	نسبة توفر المادة
01	قلق الإمتحان وعلاقته ببعض المتغيرات.	المكتبة المركزية لجامعة ابن خلدون (SHS/A313)	%90
02	An analysis of the nature and effects of test anxiety	https://link.springer.com/article/10.1007/BF01172603	%65
03	Test anxiety and direction of attention.	http://psycnet.apa.org/record/1972-02065-001	%20
04	دور المرشد التربوي في حل المشكلات التعليمية	ملجد (دراسات سابقة) في القرص (D) في حاسوبي.	%10
05	....	....	.... الخ

3. **تقييد القراءات:** بعد أن يصل الباحث إلى تحديد قائمة ترتيبية بكل الأدبيات المتوفرة حول مبحث دراسته ، استنادا إلى قراءة سريعة في محتوياتها ، ينتقل إلى محطة مهمة ، ألا وهي إجراء قراءة معمقة في هذه الأدبيات ، وذلك من خلال تتبع محتوياتها وتصفحها بشكل دقيق وفق تقسيم ذهني واضح يجعل من الأدبيات المعدة بشكل جيد على أولوية الاهتمامات ، مع تأخير تلك التي تبدو فضفاضة فقد لا يتيح وقت الباحث والتزاماته الوصول إليها.

وتتركز عملية القراءة على مطالعة هذه الوثائق بشكل هادئ مع تتبع تفاصيلها حتى يتسنى للباحث أن يتعرف على تلك الفقرات والمقاطع التي يجب عليه تقييدها في بطاقات القراءة ، وبالتالي فإن عملية القراءة هي عملية لصيقة ومتداخلة مع عملية التقييد والتسجيل في بطاقات القراءة ؛ ومن غير اللائق أن يُتِم الباحث القراءة ثم ينطلق في عملية التقييد ، وذلك حتى يتفادى نسيان تلك الملاحظات الآنية التي تتفجر لحظة القراءة.

وإذا كانت عملية القراءة سهلة من حيث اعتبارها مجرد مطالعة للنص ومحاولة فهم مدلولاته اللغوية ، فإن علمية التقييد على بطاقات القراءة هي من تضفي عليها عامل الصعوبة ، لأن التقييد على بطاقات القراءة يتطلب العمل وفق نظام انتقائي لمعارف دون أخرى ، وبلغة مختصرة وفي نفس الوقت غير مخلة بالأصل التوثيقي ، فعلى الباحث هنا أن يتحلى بمهارتي التلخيص والتقليص في نفس الوقت ، وللخروج من هذه الوضعية بشكل مريح يتوجب على الباحث أن يعتمد نماذج محددة لبطاقات القراءة ، لكن يجب أن يحرص على بناء هذه البطاقات بطريقة لا تخلو من الحرص على الدقة ، وذلك لأن هذه البطاقات البيبليوغرافية تعتبر حسب وصف (سبعون ، 53، 2012) بمثابة "بطاقة هوية" للأدبيات المستعملة.

وهنا يمكننا أن نقترح نموذج عاما يستطيع الباحثون اعتماده مع فارق التخصص وطبيعة المادة العلمية المقروءة:

الجدول رقم (08)

نموذج عن بطاقة قراءة خاصة بعملية استعراض الأدبيات

عنوان الوثيقة	....	
صاحب الوثيقة	**بيبليوغرافيا الوثيقة**	**مصدر الوثيقة**
....	....	....
الرقم	**النص المستخلص**	**موقع النص/الصفحة**
01	....	....
02	....	....
03	....	....

وهنا يحسن بنا أن نقدم شرحا بسيطا لمحتويات هذه البطاقة الوصفية ، حيث يجب على الباحث أن يقدم وصفا للوثيقة التي بين يديه ، بدءا من تسجيله لعنوانها ثم كاتبها ، ومن ثم تقديم وصف بيبليوغرافي (معلومات الناشر ، وسنة النشر) بعدها يقوم بتحديد مصدر حصوله عليها وذلك حتى يسهل عليه الرجوع للأصل في حالة احتياجه لمعلومات أكثر.

وبالرجوع إلى الجانب المهم وهو المتعلق بالمستخلص الذي يجب أن يقيد ، فإنه يكون بإحدى الطريقتين:

- إما الاقتباس الحرفي مع تقليص الحشو اللغوي أو المعرفي غير الضروري ، وذلك من خلال تعويض الفقرات المنتقصة بعلامة [...].
- أو بالتلخيص الذي يتضمن تصرفا لغويا غير مخل بالأصل الدلالي للنص ، وذلك بالاحتفاظ بالأفكار الأساسية دون الثانوية ، وقد يكون هذا التلخيص لأجزاء متفرقة من الوثيقة أو للوثيقة الكاملة.

ويمكن أن نقدم بعض النماذج عن بطاقات قراءة لوثائق نعبر فيها عن حالتي الاقتباس والتلخيص.

المثال الأول: حالة التقليص

عنوان الوثيقة	جولة في فكر مُحَمَّد أركون	
صاحب الوثيقة	**بيبليوغرافيا الوثيقة**	**مصدر الوثيقة**
إدريس ولد القابلة	مجلة ناشرون ، العدد 17 ، نوفمبر 2003 ، تونس.	Data Base: E-Marefa e-marefa.eg/20122p
الرقم	**النص المستخلص**	**موقع النص /الصفحة**
01	"ينتمي (مُحَمَّد أركون) إلى جيل ميشال فوكو وبيير بورديو وفرانسوا فوريه الذين أحدثوا ثورة إبستمولوجية ومنهجية في الفكر	الفصل الأول: ص 2-7

	الفرنسي [...] وقد أحدث مُحَّد أركون ثـورة مشـابهة فـي الفكـر الإسـلامي والعربـي ، ممـا ولّـد بينـه وبـين الإستشراق الكلاسيكي –الذي ظل مخلصا للمنهجية الفللوجية- صراعا بينا [...] وأركون تـأثر في بداياتـه بـ ريجيرسبلاشـير المحتـرف فـي فقـه اللغــة (الفللوجيــا) وتعلــم منــه منهجية تحقيق وتدقيق النصوص".	
02	"يعتبـر أركـون أنـه لا يمكـن نكـران وجـــود مواجهـــة حاصـــلة بـــين النصوص الكبرى التي تبدو متعالية لا تتغيـر وبـين التـاريخ البشـري المتغيـر بطبيعتـه [...] ولعـل مـن أبرز وجوه هذه المواجهة أن الفكر الإسـلامي السـائد حاليا يـرفض كـل تاريخانيـة ، انـه فـي نظـر أركـون لا يزال يُكذِّب التاريخ والواقع [...] إذ لا يجب الاكتفاء بالنظر إلى الدين فقط في مبادئه السامية بل يجب القفز عليه إلى تاريخه.	الفصل الثالث: ص 13-16
03	"...] والعلمانيـة فـي نظـر أركـون لا تقضي على الدين ، إنما تضع حدا لغزو الخطاب الديني للمجتمع[...] ويرجـع أسـباب نجاحهـا فـي الغـرب إلـى: 1- القطيعـات الفكريـة. 2- دور الطبقــة البرجوازيــة التجاريــة. 3- الثورة الماركسية"	الفصل الرابع: ص 16-18

المثال الثاني: حالة التلخيص الجزئي

عنوان الوثيقة	نهاية السرديات الصغرى: في تجاوز أطروحة ما بعد الحداثة	
صاحب الوثيقة	**بيبليوغرافيا الوثيقة**	**مصدر الوثيقة**
نادر كاظم	مجلة تبيُّن للدراسات الفكرية ، العدد 8، المجلد 2 ، 2014.	المركز العربي للأبحاث dohainstitute.org
الرقم	**النص المستخلص**	**موقع النص /الصفحة**
01	تؤسس هذه الدراسة لأطروحة تتجاوز ادعاء ما بعد الحداثة القائل بأن زمن السرديات الكبرى (التقدم ، والتنوير ، والثورة... إلخ) انتهى ، وأن الزمن الراهن هو زمن السرديات الصغيرة التي تتمحور حول الاهتمام بالذات ورعايتها ، وحول سعي البشر من أجل (التمتع الفردي بالسلع) وتأمين جودة الحياة لأنفسهم كأفراد أو كأسر ومجتمعات صغيرة ، وذلك بمنأى عن أي مسعى جماعي لتأمين (الحياة الجيدة والخيّرة) للجميع.	المقالة الخامسة: ص 74-90
02	لقد وصلت السرديات الصغرى إلى طريق مسدود ، بحيث صارت عصية وتفلت من بين أيدي أغلبية الأفراد ، فرغم أن التطورات الجارية فعلت فعلتها في تآكل السرديات الكبرى ، وتراجع روح التنوير والتحرير والثورة والتغيير ، لكن المفارقة التي حدثت هي أن (روح العصر) المنهكة لم تقف عند حدود الأمل الجماعي وانكسار (الروح اليوتوبية) فحسب ، بل إن هذا الإنهاك أخذ يزحف أيضا حتى تلك السرديات الصغرى وعلى حيوات الناس اليومية.	الفصل الثاني من المقال: ص 79-88

المثال الثالث: حالة التلخيص الكامل

عنوان الوثيقة	الأمن والصلابة النفسيين عند المصابين بالصرع	
صاحب الوثيقة	**ببيليوغرافيا الوثيقة**	**مصدر الوثيقة**
طيب مرزوق	مذكرة ماجستير (غير منشورة) جامعة الأغواط ، 2014.	مكتبة العلوم الاجتماعية بجامعة الأغواط
	النص المستخلص	**موقع النص /الصفحة**
	عالج الباحث في دراسته هذه متغيري الأمن والصلابة النفسيين ؛ و للوصول إلىهدفه قام بطرح الإشكالية التالية: ما مدى تأثيرالإصابة بالصرع على كل من الأمن و الصلابة النفسيين ؛ ولمعالجة هذه الإشكالية افترض وجود تأثير واضح للصرع على المتغيرات السابقة ؛ وقد بدأ في عملية البحث عن إجابة لهذه الفرضية انطلاقا من اختيار عينة قصدية من مرضى الصرع تمثلت في فئة يتحدد سنهم من 11 إلى 35سنة وقدأخذ 19فرد من الإناث و الذكور وقد قابل هذه المجموعة بمجموعة أخرى من الأشخاص الأصحاء بنفس العدد وبخصائص مقاربة في العمر والمستوى الدراسي ، وذلك بتطبيق المنهج الوصفي ، وباعتماد كل من مقاييس الصلابة النفسية لـ(صلاح مخيمر) و الأمن النفسي لـ(زينب شقير)وقد توصل بعد هذا الجهد البحثي إلى مجموعة من النتائج تمثلت في الآتي: -هناك تأثير سلبي دال للإصابة بالصرع على الصلابة النفسية. -هناك تأثير سلبي دال للإصابة بالصرع على الأمن النفسي. -توجد علاقة طردية قوية بين كل من الأمن و الصلابة النفسيين عند المصاب بمرض الصرع.	كامل المذكرة: ص 03-88

إن تعريض الوثائق لهذه البطاقات وتقييد محتوياتها فيها ، يختلف من دراسة إلى أخرى ، ومن وعاء وثائقي إلى آخر:

- تتوقف أهمية بطاقات القراءة عند حدود تلك الدراسات التي تجعل من الوثائق مادة بحثها الأساسية وذلك من خلال تحليل محتواها ، فعندما تصبح الوثيقة هي المستهدفة بالدراسة لا يكفي نقل بطاقة قراءة عنها بل يجب الحصول على أصل هذه الوثيقة أو صورة كاملة عنها ، وإذا استعصى الحصول على الوثيقة أو صورة عنها ؛ يستطيع

الباحث اعتماد بطاقة القراءة ولكن مع محاولة نقل كل محتويات الوثيقة على هذه البطاقة.

وكذلك الحال مع المواد السمعية والبصرية ، إذ يتطلب الأمر الحصول على المواد الكاملة ، وإلاّ يعتمد الباحث على إعداد بطاقات القراءة لكن بتحفظ شديد نظرا للإمكانيات تغييب الدلالات البصرية والنفسية التي يصعب تقييدها من هذه المواد على بطاقات القراءة.

- بحكم التطور الكبير الذي لحق وسائل الطباعة وظهور آلات النسخ الضوئي (Photocopy) فإن بعض الباحثين يفضلون إجراء نسخ عن الأجزاء أو الصفحات التي يحتاجونها من التقارير الورقية الخاصة بالدراسات والأبحاث السابقة ، وذلك دونما استخدام بطاقات القراءة ، وهذا الأمر من حيث المبدأ لا حرج فيه ؛ لكن مع التنبيه الى ضرورة تسجيل جميع البيانات البيبليوغرافية الخاصة بالدراسة أو البحث الذي تم نسخ أجزاء منه ، ويفضل أن تكتب هذه البيانات على ظهر الأوراق المنسوخة وليس على أوراق منفصلة ، وذلك لأن التجارب أثبتت أن الباحثين الذين لا يقومون بهذا الإجراء عادة ما تختلط عليهم الأمور عندما يكونون بصدد كتابة التقارير الخاصة بدراساتهم ، فلا يعرفون الى أي دراسة تعود هذه المعلومات أو تلك.

- بالنسبة للباحثين الذين يتعاملون مع الدراسات والبحوث المخزنة في شكل ملفات نصية (pdf, doc..) على أقراصهم الصلبة ، يمكنهم أيضا أن يستغنوا عن بطاقات القراءة الورقية ، من خلال نسخ المقاطع النصية المختارة ضمن ملف (word) مع التأكد من ارفاقها بالبيانات البيبليوغرافية الخاصة بأصول تلك المواد المنسوخة.

وفي حال لم تسمح تلك الملفات بإمكانية النسخ كما هو الحال مع تلك المواد المكتوبة باللغة العربية والمخزنة في شكل (pdf) فعلى الباحث طباعة الأجزاء التي يهتم بها ، مع طباعة واجهة الدراسة (التقرير) من أجل مسكها باستخدام الدَّبَّاسَة (Stapler)

مع بقية الأوراق التي تتضمن الأجزاء المعنية ، حتى تظل المعلومات البيبليوغرافية الخاصة بها قريبة منها ، ولا تتبعثر المواد.

4. **تثمين القراءات:** جاء عن ابن خلدون أنه "كثيراً ما وقع لأئمة النقل من المغالط في الحكايات والوقائع لاعتمادهم فيها على مجرد النقل غثاً أو سميناً ولم يعرضوها على أصولها ولا قاسوها بأشباهها ولا ثمّنوها بمعيار الحكمة..." ومن هنا فإن وصول الباحث إلى تقييد المعارف التي بحوزته في شكل بطاقات قراءة أو حصول على الوثائق كاملة ، لا يكفي لكي يمضي قدما في نقلها إلى تقرير بحثه ، بل يجب أن يمررها قبلا على غربال التثمين والتقييم حتى ينتقى الأصلح منها ويترك ما دونه ، وذلك من خلال نقد الوثائق وتبيان مواطن ضعفها أو قوتها سواء في بنيانها المادي أو المعرفي.

وفي هذه المرحلة من استعراض الدراسات السابقة يكون هدف الباحث واضحا ومحددا ، وفيه يسعى إلى محاولة التأكد من صحة البيانات التي بين يديه ، وذلك ليضفي على بحثه مصداقية أكثر وأمانة أغزر.

5. مظاهر توظيف واستعراض الأدبيات

بعد أن ثَبَّت الباحث قراره وثمن الأدبيات التي بحوزته ، فانتقى السليم منها وترك المتخلخل والهش ، هو الآن أمام محطة الختام في استعراض الأدبيات ، وهي من الأهمية بما كان حيث تعتبرها الكثير من المؤلفات محور استعراض الأدبيات وسنامها ، وفيها يطلب من الباحث أن يوظف أدبياته ويظهر هذا التوظيف بشكل لائق في مواضعه المناسبة ، وهنا سوف نفصِّل الأمر عبر محورين أساسيين:

- الدراسات السابقة.
- الكتبات النظرية.

1.5- توظيف الدراسات السابقة:

لا يقتصر استعراض الباحث للدراسات والأبحاث السابقة على محطات التجميع والتنقيح بل يتعداه إلى ضرورة عرضه لهذه الدراسات في تقرير بحثه ، ولن يكون له ذلك إلا إذا فهم الغاية من وراء استعراضه لها ، ولأن توظيف الدراسات السابقة ضروري في عدة مواقع من البحث فقد اختلف المهتمون بمنهجية البحث العلمي في كيفية عرض الدراسات السابقة وكذا في مواطن هذا العرض ، فمن واحد أرادها فصلا مستقلا إلى آخر دمجها في طرح إشكالية البحث إلى آخر اعتبرها عنصرا من عناصر الفصل التمهيدي (التعريف بالدراسة)(*) ..

أولا: الموضع

والحال هذه فقد كان من الضروري فك هذا النزاع الشكلي ودحضه بالاستعاضة عن الموضع الوحيد إلى تعدد المواضع ، إذ يستحسن لمن أراد أن يعرض دراساته السابقة بشكل لائق أن يراعي إظهار هذه الدراسات السابقة في المواطن التالية:

1. يجب أن يستغل الباحث جزءا المهم من دراساته السابقة في بناء وطرح إشكالية بحثه وذلك من خلال زرعها بشكل تفاعلي في هذا البناء حتى يدلل على وجود الإشكال ويقوي أطروحته ، وسيكون لنا مع هذا الأمر حديث مفصل في محطة طرح الإشكالية.

2. بعد أن يوظف الباحث الجزء المهم من دراساته السابقة في بناء إشكالية عمله ينتقل إلى عرضها بشكل تفصيلي مرتب في عنصر مستقل ضمن الفصل التمهيدي (التعريف بالدراسة)

---

* هناك من يسمي هذا الفصل تسميات أخرى كالمقدمة أو الإشكالية ، ومن شأن هذا الأمر أن يخلط الفهم ويشوش الرؤية ، ولعل هذا يكون أحد أسباب عدم الاتفاق حول موقع الدراسات السابقة في تقرير البحث العلمي.

وقد يكون من اللائق وضعها في نهاية هذا الفصل ، مع الاحتفاظ بأسبقيتها على فرضيات الدراسة وذلك لما لها من دور منطقي في تشكيل هذه الفرضيات.

كما أن الباحث و في حال إمتلاكه للكثير من الدراسات السابقة وكانت كلها مهمة بحيث لم يستطع أن يستغني على أي واحدة منها ، يمكنه في هذه الحالة أن يعرض دراساته السابقة ضمن فصل مستقل ، يأتي بعد الفصل التمهيدي.

3. يستطيع الباحث عرض بعض دراساته ضمن الإطار النظري ، وذلك إذا وجد فيها مخزونا نظريا يمكنه أن يعزز به هذا الإطار ، ويثري خلفية النظرية.

4. يعيد الباحث استدعاء عرض دراساته السابقة في موضع مناقشة وتفسير النتائج وذلك من خلال توظيفها بشكل يعزز أو يبرر ما توصل إليه من نتائج ، وقد يستعرض-في سبيل توسيع الرؤية- حتى تلك الدراسات التي لم تتوافق نتائجها ما وصل إليه من نتائج.

ثانيا: الكيفية

بعد أن بيّنا المواطن التي يجب أن يعرض فيها الباحث دراساته السابقة ، يبقى أن نوضح كيفية هذا العرض ، ولأننا سوف نتعرض لطرح الإشكالية بشكل مفصل في محطات لاحقة ، سنكتفي هنا بتوضيح كيفية عرض الدراسات السابقة كعنصر مستقل ، وسنتقدم في هذا التوضيح تبعا للآتي:

1. لا يوجد اتفاق تام على ماهية العناصر التي يجب أن يستقيها الباحث ويعرضها في دراساته السابقة ، إلا أنه من الضروري أن يعدد الباحث -في حدود ما تتيحه هذه الدراسات- على

شكل نص مترابط كل العناصر التي هو في حاجة إليها وهي عادة ما تختصر في الآتي:

- الوصف البيبليوغرافي (صاحب الدراسة ، التاريخ)
- الهدف من الدراسة.
- التساؤلات الرئيسية.
- الفرضيات الرئيسية.
- المنهج المستخدم.
- الإطار المكاني والزماني.
- العينة (نوع المعاينة ، العدد ، الفئة).
- أدوات جمع البيانات.
- النتائج الأساسية.

2. يستند الباحث في ترتيبه للدراسات السابقة على المتغير الكرونولوجي (سنة النشر) حيث ترتب الدراسات الأقدم قبل الأحدث ، وذلك لما للأمر من ارتباط بتراكمية المعرفة وتطور النتائج عبر المحطات الزمنية.

غير انه و إذا كانت الدراسات التي بحوزة الباحث تعالج كل متغير من متغيراته على حدا ، فإن الأمر يتطلب منه أن يرتبها أولا حسب متغيرات الدراسة ، ومن ثم حسب تاريخها ، وفي بعض الأحيان يفضل بعض الباحثين ترتيب الدراسات السابقة حسب لغتها ، لكن هذا الأمر غير وجيه وليست له أيّة أسس منطقية.

3. بعد أن يعرض الباحث دراساته بعناصرها السابقة مرتبة بشكل لائق ، يسعى إلى ضرورة عرض تقييم ومقارنة بين هذه الدراسات ، و سواء إختار الباحث تقييم دراساته السابقة واحدة بواحدة ، أو قيّمها إجمالا ، لا يجب أن يخلوا جهده هذا من تفصيل يظهر فيه رأيه في كل عنصر من العناصر السابقة بحيث يقارن بين الدراسات بدءا من أهدافها وانتهاءً بنتائجها.

4. يضيف الباحث إلى كل ما سبق عنصرا أخيرا يضمنه أوجه الفائدة من الدراسات السابقة ، وفيه يعدد أهم العناصر التي استفادتها من عرضه للدراسات السابقة ، ويستحسن أن يشير إليها صراحة بتبيان كيفية توظيف كل عنصر منها في دراسته.

2.5- توظيف الكتابات النظرية:

تختلف الكتابات النظرية عن الدراسات السابقة من حيث كونها لا تعكس تجربة بحثية مباشرة بقدر ما تحوز على مفاهيم ومحددات نظرية ، فهي -كما اشرنا إليه سابقا- تشتمل على تلك الكتابات الأكاديمية التي تقدم معارف تساعد في بناء الخلفية النظرية.

وعموما لا يوجد اختلاف كبير في قضية موضع عرض المواد المنتقاة من هذه الكتابات وكيفية ذلك ، فقد جرت العادة المنهجية أن تعرض هذه المواد في شكل فصول نظرية تبعا لكل متغير على حدا ، ويختار الباحث فيها ما يراه نافعا ليشكل خلفية بحثه استنادا إلى الالتزام النظري الذي يخضع له.

هذا ويستطيع الباحث اعتماد بعض المفاهيم والجزئيات المعرفية التي قدمتها له أدبياته النظرية في مواقع كالمقدمة والإشكالية ، وتحديد المفاهيم وحتى في التعريف بالمنهج الذي اختاره لدراسته.

وليس هناك من شرط في عرض العناصر النظرية أهم من شرط الالتزام بالأمانة العلمية ، والإحالة الصحيحة ، أما باقي الشروط والمتعلقة بكيفية العرض والبناء اللغوي للخلفية النظرية فسوف يكون لنا معها حديث في محطات لاحقة.

طرح الإشكالية
Identify problematic

1. ماذا نعني به ؟

يعبر المفهوم عن حالة من الاقتراب الوصفي التصوري للمصطلح المستهدف به ، ويعتقد أنه من الممكن التعاقد مع القارئ على الأوصاف والمعاني التي يختزنها هذا المفهوم ؛ بحيث يتوسع أو يضيق هذا التعاقد على حسب الطاقة التعريفية التي يراد إطلاقها ؛ ففي هذا المجال ، مجال الحدود والتعريفات ، ليس هناك برهان ، وإنما تعاقد واتفاق بين الباحث والمتلقي (وقد يكون المتلقي هو الباحث نفسه) ، فبدون هذا لا يمكن الوصول إلى برهان ، فالبرهان إنما يبنى ، من جملة ما يبنى عليه ، على الحدود والتعريفات.

لكن -وكما يقول الجابري-"لا يخطرن بالبال أن التعريفات والحدود تصاغ كيفما اتفق ؛ كلا ، ليس لأحد أن يقترح تعريفا إلا إذا كان هذا التعريف يزيدنا معرفة بالمعرف به ويفسح المجال أمامنا لمزيد من المعرفة بالموضوع الذي نبحث فيه" (الجابري ، 1986 ، 27).

و يضيف (الجابري) في موضع آخر بقوله: على الرغم من أن كلمة (إشكالية) من المنحوتات الجديدة في اللغة العربية ، وهي طبعا ترجمة سليمة لمقابلتها الفرنسية (Problématique) فإن جذرها العربي يحمل جانبا أساسيا من معناها الاصطلاحي ؛ فيقال: أشكل عليه الأمر بمعنى التبس واختلط واحتار ، وهذا مظهر من مظاهر المعنى الاصطلاحي المعاصر للكلمة (ولكنه مظهر واحد فقط) ؛ وفيما يلي تفاصيل عقد (تعريف) نقترحه على القارئ ؛ لمصطلح (الإشكالية) وذلك من خلال

تمييزه عن رديفه و لصيقه مصطلح (المشكل) والذي -للأسف- صار يستعمل عند الكثير من الكتاب والقراء (في العالم العربي) من غير تدقيق، وكأنهما من الألفاظ التي يجوز فيها التناوب. وسيتوزع تعريفنا (التمييزي) هذا عبر ثلاث نماذج تعريفية هي:

أولا: النموذج الفلسفي الإبستيمي

يستند هذا التعريف على تلك الدراسات الفلسفية التي تبحث في الطبيعة الوجودية للمعرفة وما يرتبط بها من دلالات جدلية فكرية، ولعل ما قام به (الجابري، 1986، 27-29) من محاولة لتبسيط مفهوم الإشكالية وتمييزه تمييزا إبستمولوجيا عن مصطلح المشكل يستحق الاقتباس، حيث يقول: " تعبر الإشكالية عن منظومة من العلاقات التي تنسجها، داخل فكر معين (فكر فرد أو فكر جماعة)، مشاكل عديدة مترابطة لا تتوفر إمكانية حلها منفردة ولا تقبل الحل، -من الناحية النظرية- إلا في إطار حل عام يشملها جميعا، وبعبارة أخرى: إن الإشكالية هي النظرية التي لم تتوفر إمكانية صياغتها، فهي توتر ونزوع نحو النظرية، أي نحو الاستقرار الفكري".

وهنا نلاحظ مع (الجابري) أن الإشكالية تتميز عن المشكلة انطلاقا من كون هذه الأخيرة تمنحنا بصيغتها الجزئية إمكانية الوصول إلى حل يلغيها؛ فالمشاكل في الحساب تنتهي إلى حل، باستثناء بعض المعادلات الرياضية التي يكون حلها بالتخلص منها بعد البحث والمحاولة، بالإعلان عن كونها لا تقبل الحل، أما المشاكل المالية والاقتصادية والاجتماعية عموما، والمشاكل التي يصادفها العلماء في العلوم الطبيعية بمختلف أنواعها، فهي جميعا تنتهي إلى نوع من الحل، آجلا أو عاجلا، ما دام المجال الذي تطرح فيه ينتمي إلى الواقع الموضوعي ويقبل نوعا ما من التجريب.

وفي هذا الإطار نستحضر قول كارل ماركس: "إن الإنسانية لا تطرح من المشاكل إلا تلك التي تقدر على حلها"(رياح، 2018، 249) لماذا؟ لأن

(المشاكل) بهذا المعنى ، إنما تظهر من خلال تقدم البحث ، فاكتساب مزيد من المعرفة بموضوع ما يفتح الطريق أمام اكتشاف مجاهيل جديدة ، تكون مناسبة لطرح أسئلة جديدة.

وعليه يمكننا أن نخلص إلى أن المظهر الإبستيمي يُعرِّف الإشكالية تعريفا فلسفيا يجعل منها غاية في حد ذاتها ، وينزع عنها صفة الحل ويبعدها عن البحث العلمي إلى البحث الفلسفي ، واصفا إياها بأنها حالة من التعقيد ناتجة عن مجموع المشكلات الجزئية التي تكونها ، وكمثال عن ذلك يصح أن نصف دراسة فكرية بعنوان بـ(إشكالية الهوية بين القَومية والقُطْرية) ولا يصح أن نعنونها بـ (مشكل الهوية..) نظرا لكون معالجة الهوية يؤدي حتما الى الكشف عن وجود العديد من المشكلات التي تسكنها (اللغة ، الدين ، التاريخ المشترك ، الواقع السياسي..) والتي لا يمكن معالجتها بمعزل عن بعضها البعض ، وبالتالي فالتعامل معها لن يكون إلا انطلاقا من اعتبارها إشكالية.

ثانيا: النموذج الانفعالي الذهني

إن التفسير الفلسفي لمدلولات لفظ الإشكالية ، ليس تفسيرا معزولا عن الذات الواقعة في الإشكال ، بل هو امتداد عضوي له ، وذلك من خلال المظهر الانفعالي الذهني الذي يجعل من الإشكالية مجرد تعبير عن حالة من الانشغال والحيرة الانفعاليين جراء مرور الذهن بوضعية غير طبيعية أو غير متوقعة ، فهي تعد بهذا بمثابة المقابل والمرادف الذهني لحالة التوتر والقلق المترتبان عن وجود مشكلة في أجواء النفس.

كما ويمكن الحديث عن الإشكالية بوصفها انعكاس نوعي (انفعالي) لما يسمى بالمشكل ، أو هي ظله في النفس ، وليس كما يصورها البعض على أنها سبب المشكل ومنبعه.

ورغم أن هذا التفسير ينسجم في تعريفه مع التفسير الإبستيمي للإشكالية لكنه لا يتوافق معه في محاولته لتمييزها عن المشكلة ، فهو لا

يعتبر المشكلة جزء من الإشكالية بل إن هذه الأخيرة -حسبه- تقع من المشكل موقع الظل من الجسم ، وهذا ما يفسر صعوبة حلها ، نظرا لما تضفيه النفس عليها من تعقيدات انفعالية ، بينما تمنح المشكلة بموضوعيتها إمكانية أكبر للحل ، أي أن المشكلة إذا وجدت طريقها إلى النفس وأحدثت فيها أثرا انفعاليا صارت إشكالية ، فتزيد بذلك ملزمات ودوافع حلها من جهة و تعقيداتها وصعوباتها من جهة أخرى.

ثالثا: النموذج المنهجي العلمي

يختزن هذا المظهر من مظاهر تعريف الإشكالية طاقة تعريفية أكبر من سابقيه وذلك بسبب مطلب الدقة فيه ، فالعمل فيه صارم ويتحلل من كل ما هو عمومي ، وقد فرضت هذه الخصوصية العلمية نفسها على تعريف الإشكالية انطلاقا من اعتبارها ، محطة منهجية أساسية في سبيل بناء البحوث العلمية ، تسهم في بناء منصة موجهة للانطلاق في حل المشكل العام ، وهي بذلك (اقتراب -نوعي تخصصي علمي منهجي- من المشكل).

واستنادا إلى المظهر الانفعالي يقدم غوتييه وآخرون (Gauthier et al, 2009) تعريفا منهجيا للإشكالية على أنها:"بناء من المعلومات يؤدي ربطها إلى إحداث فجوة لدى الباحث تترجم إلى حالة من الدهشة أو تثير لديه تساؤلا من القوة بحيث يدفعه إلى القيام بالبحث" (لارامي وفالي ، 2009 ، 127)

فالإشكالية بهذا تعبير عن ذلك المنبه المنهجي الذكي الذي يستدعي استجابة على شكل سؤال علمي ، أو بتعبير آخر هي (فن طرح السؤال العلمي) ولن ينجح هذا الفن إلا برسم حدود واضحة بينه وبين ما يعتريه من تشوه لحق به جراء عدم فصله عن المشكل ، فرغم التمييز الذي قُدِّم في المحطتين السابقتين الفلسفية والانفعالية ، إلا أن الاقتراب المنهجي من قضية التمييز بين المشكل والإشكالية يفترض وجود رؤية معكوسة أو على الأقل ارتدادية من خلال وصفه للإشكالية بأنها بنت المشكل

وليس العكس ، فكما يصفها كل من (لارامي ، و فالي ، 2009) "تعتبر الإشكالية وجهة نظر في طريق علاج المشكلة ، ووجهة النظر هذه هي التي تحدد اتجاه البحث" كما ويؤكد (سبعون ، 2012 ، 94) أن "الإشكالية في نهاية المطاف نوع من إعادة صياغة مشكلة البحث من منظور جديد.." ويضيف على لسان (ماس قوردون ، بيتري فرانسوا) أن الإشكالية تعتبر "بمثابة المشكلة الخصوصية للبحث ، وهي مرحلة مكملة وهامة في طرح المشكلة".

وعليه يمكن الحديث بكل ثقة على أن الرؤية المنهجية لتمييز الإشكالية عن المشكل هي رؤية فارقة ؛ أين تضع الإشكالية -بوصفها بناء جدلي- كممر حَلَقِي ضروري تمر عبره المشكلة لتختزل في شكل سؤال علمي محدد ، وبالتالي هي تتوخى إيجاد الجواب والحل ؛ وليس كما وُصِفَتْ في الطرح الفلسفي.

وبالحديث عن توخيها للحل فالإشكالية عند المنهجيين هي تعبير مكثف لمنظومة ممتدة من العلاقات النفسية والعقلية التي ينسجها داخل فكر الباحث وجود مشكلة عامة لم تتوافر بعد على إمكانية حلها نظريا ، إلا في إطار اقتراب نوعي ، وهي بذلك تستثير مجموعة من الأسئلة المترابطة والمطروحة بطريقة متسلسلة حسب منطق تخصصي.

وكمثال عملي تبسيطي عن هذه العلاقة الجدلية بين المشكل والإشكالية يمكننا تحليل الوضع التالي:

- انتشار ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري يعتبر بمثابة **مشكلة** اجتماعية.
- إثارة هذه المشكلة من طرف مختص (نفسي ، اجتماعي ، ديني .. الخ) هو تعبير عن اعتصار أو اقتراب متخصص وعلمي من المشكل ، أي **إشكالية** علمية.

وهنا يبدوا المسار ارتداديا عكس المسار الذي أشار إليه الطرح الفلسفي ، ولعل هذا الاختلاف راجع لاختلاف التناول وكذا لاختلاف الأداة من الاستنباط إلى الاستقراء.

هذا عن الإشكالية فماذا عن طرحها ؟

كثيرا ما وقع الأساتذة والباحثون في خلط بين الإشكالية و(طرح الإشكالية) معتبرين بأنهما صيغتان لشكل واحد ، إلا أن الأمر يحتمل وجود فروق بيّنة ، فإذا كانت الإشكالية كما قلنا هي "تعبير مكثف لمنظومة ممتدة من العلاقات النفسية والعقلية التي ينسجها داخل فكر الباحث وجود مشكلة عامة ..." إذا كانت كذلك ؛ فإن (طرح الإشكالية) هو عملية مركبة تقوم على تحرير ثم تقييد ذلك النسيج العقلي والنفسي - الذي تخمّر في ذهن الباحث- في شكل نص علمي مكتوب وفق خطوات ومحددات منهجية واضحة ، يتم عرضه ضمن التقرير الخاص بالبحث العلمي [*].

2. أهمية طرح الإشكالية

بعد أن اتفقنا عما نقصد بـ(طرح الإشكالية) نأتي الآن إلى تبيان وظائف هذا الطرح وأهميته ، ولن يكون ذلك ممكن إلا إذا تمت عقلنة نظرتنا إلى هذه المحطة المنهجية في طريق البحث العلمي ، إذ لطالما عُومِلَتْ على أنها غاية البحث ومداره ، وتم تخويف الباحثين المبتدئين منها ، وهنا ننبه الى أن طرح الإشكالية ورغم أهميته إلا أنه لا يعدو أن يكون عملية تحسيس وتقريب للمشكلة من القارئ بشكل علمي لا يخلو من إبراز الحرج الذي تختزنه ، وهي بهذا ليس غاية في حد ذاتها بقدر ما هي مجرد وسيلة.

* يفيد (الطرح) في اللغة البسط والإنزال ، ولذا فإن استخدامه في هذا المقام يرتبط بكون أن طرح الإشكالية هو محاولة لإنزالها من ذهن الباحث على الورق وتبسيطها في شكل نص علمي قابل للتداول والنقاش.

والحال هكذا ؛ يمكننا الآن الحديث عن أهم الوظائف التي تترتب عن طرحنا للإشكالية ، و ذلك وفق النقاط التالية:

1. يوفر طرحنا لإشكالية البحث منصة موجهة لمسار البحث نحو الخيارات التي تنسجم مع الإطار النظري المنتج لعلاقات متغيرات البحث.

2. يعتبر الطرح الجيد للإشكالية بمثابة دعاية حاسمة للبحث ، فهو ببنائه المحكم يدفع القارئ دفعا لمتابعة القراءة وتفحص حيثيات ونتائج البحث.

3. "لا يمكن لأي مبحث مهما كان بسيطا أن يُبْنَى إلا بمرجعية إشكالية نظرية ، توفر نوع من إخضاع جوانب من الواقع المدروس للتساؤل المنظم ، بحيث تتعلق هذه الجوانب ببعضها تبعا لهذا التساؤل المطروح"(Bourdieu, et al; 1983, 61).

4. يختزن لفظ (الطرح) مدلولا لغويا يفيد البَسْط والنَشر ، وهو بذلك تعبير عن حالة من إنزال للمشكلة العامة وبسط تعقيداتها من أجل تدقيقها ، لتصبح قابلة للبحث العلمي الصارم ، وذلك من خلال تسليط الضوء على زوايا الإشكال واللبس فيها.

5. "ومن الناحية الإبستيمية يسمح طرح الإشكالية بتجاوز ما هو معطى من مشكلة البحث إلى ما هو مبني على أساس نظري ، وبذلك فهو بمثابة القطيعة مع الخطاب العام والأحكام القيْمِيَّة ، لأن الإطار النظري يفترض مستوى من التجريد (Détour d'abstraction) يتجاوز الخطاب العامي "
(سبعون ، 2012 ، 96-99).

6. يوفر طرح الإشكالية -بفضل ميله الشديد إلى تشظية اللُّبْس في شكل تساؤلات عامة وأخرى جزئية- مادة جيدة تُبنى عليها فروض الدراسة ، فلن يكون للباحث من سبيل إلى فروضه غير سبيل طرح الإشكالية.

7. إن وصول الباحث إلى طرح إشكالية بحثه بشكل محكم يعتبر بمثابة امتلاكه للمشرط الذي سيجري به عملية الجرح والتنقيب داخل جسد المعرفة المراد العمل عليها ، فهو يوفر له محاكمة علمية لمسلمات الخطاب المعرفي الرائج حول الموضوع ويمكنه في ذات الحين من إجراء الجرح والتعديل عليه بما يتلاءم وروح المنهج العلمي.

3. محددات طرح الإشكالية

بعد أن أدركنا ما لطرح الإشكالية من أهمية ضمن السيرورة البحثية ، بقي الآن أن نوضح ونعدد أهم الأطر والمحددات التي يجب أن تحكم هذا الطرح ، فهو بكل تأكيد -وإن كان عملا لا يخلو من فن- ليس عملا عبثياً ، بل هو عملية يَقِظة تتحرك وفق منظومة متداخلة من المحددات التي ترسم خارطة مثلى للإشكالية وفق التزام منهجي متعارف عليه ، وتتمثل هذه المحددات في التالي:

1. **الدوافع والمآلات:** يشتمل هذا المحدد على بعدين ؛ آني ومآلي ، فهو في حاضره تعبير عن تلك الطاقة النفسية التي تسكن ذهن الباحث قبل وأثناء انطلاقه في طرح إشكاليته ، وهو في مستقبله تعبير عن استيعابه للأهداف الموضوعية المتوخاة من دراسته لتلك المشكلة.

ينجح الباحث في الحفاظ على حرارة إشكالية بحثه كلما طرحها انطلاقا من إحساسه هو بها ، ذلك أنه يمنحها روحه ويهبها الحياة بإيمانه بها ، وارتباطه بحقيقتها ، وهنا نسجل أن الكثير من الباحثين فشلوا في تقديم طروحات متينة لإشكالياتهم لكونهم لم يتقربوا منها

بدافع حقيقي وبإحساس فعلي ، بل لم تعني لهم أكثر من كونها نص تقديمي (Introductive Text) يختلف عن المقدمة من حيث إحتوائه على تساؤلات علمية.

وهنا يقترح (انجرس ، 2004 ، 142) أن ننطلق من التساؤل التالي: "لماذا نهتم بهذا الموضوع" وذلك حتى نعي -بجوابنا عليه- مدى ارتباطنا وإحساسنا بالإشكالية التي يختزنها هذا المبحث ، سواء كانت هذه المعاني تتصل بشخصيتنا أو بالمجتمع الذي نعيش فيه.

ولا يقتصر الأمر في هذا المُحَدِد على الإجابة عن سؤال الدافع ، بل يمتد كما قلنا سابقا للبحث في الآفاق والأهداف الموضوعية المتوخاة من دراسة هذا المبحث ، وفيه يجب على الباحث أن يكون على وعي تام بكل الأهداف التي يريدها من وراء طرحه للإشكالية بهذا الشكل أو ذاك ، أو من هذا الجانب أو ذاك... وطبعا تتوزع هذه الصيغ عبر الأهداف العامة للعلم ، والتي تتمثل في: الوصف والتصنيف ، الضبط والتحكم ، الفهم والتفسير ، التقدير والتنبؤ.

وإضافة إلى ضرورة استحضاره واستيعابه لكل من الدوافع والأهداف الكامنة وراء طرحه لإشكالية بحثه ، يستحسن بالباحث أن يُلَمِّسَ هذه الدوافع والأهداف للقارئ ضمن الكتلة النصية لطرح الإشكالية ، ولكن يجب أن تكون هذه الملامسة تلميحية لا تصريحية.

2. **الأرضية المعرفية**: يشكل طرح الإشكالية أهم المحطات التي يوظف فيها الباحث إستعراضه للدراسات السابقة داخل تقرير البحث العلمي ، إذ لا يمكن أن نميّز الإشكالية عن مقدمة البحث إذ انتزعنا منها تلك الحقائق المرتبطة بمرجعية الدراسات السابقة ؛ ولعل تعبير الأرضية المعرفية يلخص في مدلوله اللغوي مدى أهمية هذا المحدد وذلك باعتباره ركيزة الطرح وبنيته المعرفية.

وكما اشرنا إلى ذلك سابقا ، تقدم الأدبيات والدراسات السابقة رؤى مختلفة وتثير جدلا أو على الأقل تمايزاً علميا حول بعض الحقائق

فتكشف بذلك جذور المشكلة ، وبالمراجعة المكثفة والمنظمة للدراسات السابقة يستطيع الباحث أن يزيد من تمتين طرحه لإشكاليته وفق نظام دينامكي يوحي بالطابع التَحَيُّري ، وصولا إلى دفعه نحو صياغة محددة للسُّؤال العلمي.

وسيكون منوطا بالباحث أن ينشط هذه الدراسات السابقة داخل طرحه للإشكالية ، تنشيطا تقابليا يجلّي به خطوط توازي وتقاطع هذه الدراسات ، وذلك وفق التزام نظري واضح وليس بشكل عشوائي عبثي خارج أي إطار نظري ، فهو بعد أن يهيء ذهنه أثناء مرحلة الإحساس بالإشكالية ، يجب أن يهيء كذلك طرحه لهذه الإشكالية ضمن إطار وداخل اتجاه علمي محدد يراه ملائما لبنية المشكلة محل الدراسة ، فلا يحيد عليه طيلة هذا الطرح ، ويجعل منه مَعْلما هاديا في استجلابه لهذه الدراسة أو دفعه لتلك.

3. **المتغيرات والمفاهيم:** إن طرح الباحث وبناءه لإشكاليته ، لن يقتصر -قطعا- على سرد مجموعة من نتائج الدراسات السابقة بشكل تقابلي ، بل هو في حاجة لتنشيطها بالطاقة المفاهيمية المتعلقة بعناصر المشكلة ، وهنا يشير بنا كل من (لارامي وفالي ، 2009 ، 127) إلى أن المفاهيم "تتدخل عند تعيين الإشكالية ، فنستخدمها للتعرف على العناصر أو الأبعاد التي لها علاقة بالمشكلة العامة ، وكذلك لضبط العلاقات القائمة أو المحتملة بين هذه العناصر"

ونظرا للطبيعة التجريدية للمفاهيم والتي تتنافى مع الروح الامبريقية التي يجب أن تسكن جوانب الإشكالية ، يتطلب الأمر الانتقال من المستوى المفاهيمي إلى المستوى التجريبي ، وذلك من خلال عرض المفاهيم في هيئة متغيرات (Variables) بغية تأهيلها للامتحان الإمبريقي.

وتشتمل هذه العملية على عملية أجرأةٍ للمفاهيم في شكل عبارات قابلة للتقييم ؛ وبتعبير (فرانكفورت و ناشمياز ، 2004 ، 68)"فالمتغير

هو خاصية تجريبية يأخذ قيمة أو أكثر ، وهذا يعني أنه إذا استطعنا إظهار أن المفهوم يتغير ، إما كميا أو كيفيا ، فأنه سيُعَدُ متغيرا" وهنا نؤكد على أن هذا المحدد يبرز لنا مدى ارتباط البناء الجيد للإشكالية بقدرة الباحث على تعريف قارئه بالطبيعة التغيرية للمفاهيم التي تشكل أبعاد مشكلته ، فهو ملزم أثناء تحريره لنص إشكاليته بتقديم مفاهيمه بشكل دقيق حتى تبدو للقراء بأنها قابلة للتغيير ومن ثم للفحص.

ومن جنس هذه العملية تنبع عملية أخرى تتمثل في الإشارة إلى الصفة التغايرية لكل مفهوم ضمن منظومة العلاقات داخل الإشكالية ، وهذا لن يخرج عن كونه إما متغير مستقل (مفسِّر) أو متغير تابع أو متغير ضابط.

ويشير لفظ المتغير المستقل إلى ذلك الطرف المؤثر والفاعل ضمن العلاقة بينما يشير لفظ المتغير التابع إلى الطرف المفعول به أو المتأثر ، وإذا استحضرنا مثالا من لغة الرياضيات لتبيين هذه الثنائية ، يمكن أن نعتبر المتغير التابع هو المتغير الذي يظهر على يسار المعادلة ؛ إذا كتبنا مثلا أنَّ [Y=F(X)] فإن (Y) تمثل المتغير التابع ، و (X) هي المتغير المستقل ، في هذه الحالة ، نقول أن (Y) دالة (X) يشار إليها بـ(F). ترتبط التغيرات في القيم (X) بالتغيرات في قيم (Y) أو يقال أن (X) تسبب في (Y).

وبتبسيط الخطاب يمكن أن نستحضر مثالا أكثر ارتباطا بالظاهرة الإنسانية ففي دراسة بعنوان (العلاقة بين الإعاقة والمشكلات السلوكية) تشكل الإعاقة هنا المتغير المستقل (الثابت) أما المشكلات السلوكية فهي المتغير التابع.

وكما قلنا آنفا ينبغي على الباحث أن يجعل القارئ يحس بالطبيعة التغايرية للمفاهيم المؤثثة لإشكاليته ، ولن يكون له ذلك بالتصريح والكشف البَيِّن بل بالتلميح والتلويح غير المباشر.

4. **أنظمــة العلاقــات:** لا يكفـي أن يجعـل الباحـث قارئـه يسـتوعب متغيـرات بحثـه ضـمن طرحـه للإشـكالية ، فهـو مطالـب أيضـا بـأن يستوضـح ويوضـح المسـارات البنيويـة للتـأثير والتـأثر بـين أطـراف ومتغيرات مبحثه ، وهذا ما يعبر عنه بأنظمة العلاقات.

وهنـا يسـتهدف التعبيـر المنهجـي الإشـارة إلـى نمـط الارتبـاط بـين متغيرات البحث سواء من حيث مقدار هذا الارتباط (Magnitude of relation) أو من حيث اتجاه هذا الارتباط (Direction of relation) وتشير العلاقة إلى صفة التشاركية في التغير ، وذلك انطلاقا من كون المتغيــرين يحمــلان عناصــر مشــتركة يشــملها هــذا التغــاير (Co-variation).

وأنظمة العلاقة هنا تتوزع عبر شكلين أساسين:

أ. شـكل تفسـيري (سـببي) أيـن يترتـب -إلزامـا- علـى المتغيـر المستقل وجود المتغير التابع ، أو على الأقل يساهم مع عوامل أخرى في وجود أثرها على الظاهرة المدروسة (المتغير التابع)، ولعل أخصب الدراسات استيعابا لهذا الشكل من العلاقة هي الدراسات التجريبية التي تبحث في علاقة الأثر.

ب. شـكل تزامنـي ؛ وفيـه لا تكـون العلاقـة بـين المتغيـرين علاقـة سببية بل مجرد علاقة تزامنية ، بحث يرجع تغايرهما إلى عامل آخـر ، كتـزامن الـدخول المدرسـي مـع تسـاقط أوراق الأشـجار ، فهنا كان العامل هو موسم الخريف.

ورغم ما لهذا المحدد من أهمية في رسم بعض حدود الإشكالية إلا أنـه لـيس مطلبا مُلحّا في كل الدراسات ، فهـو مرتبط بتلك الدراسـات التـي تبحـث فـي إمكانيـة وجـود التـأثير و العلاقـة فقـط ، فـي حـين أن بعض الدراسات النظرية أو ذات المتغير الواحد والتي لا تطمح إلا إلى تقـديم أوصـاف سـتاتيكية (Static description) هـي دراسـات غيـر معنية بالانشغال بهذا المحدد لدى طرحها لإشكاليتها.

5. **وحدات التحليل:** تشير وحدة التحليل إلى تلك الكتلة الأساسية سواء كانت مادية أو مجردة في الظاهرة المراد دراستها ، والتي يتطلب تحصيلها الإجابة على سؤال (ما هي الكتلة التي سأشتغل عليها ؟) هل سأستدعي بطرحي للإشكالية المدركات الحسية أم المواقف أم السلوكيات ؟ هل سأركز على الأفراد أم المؤسسات ، أم الجماعات ؟ ...الخ.

ولقد أطلق (أبرهام كابلن ، Abraham Kaplan) مسمى (موضع المشكلة) لوصف عملية اختيار وحدات التحليل ؛ وقد وصفها بأنها: "اختيار جوهر مادة السؤال في العلوم السلوكية ، واختيار المجال الذي يمكن وصف هذه المادة من خلاله ، وكذلك البنية المفاهيمية ، التي ستصاغ الفروض ضمنها ، وتبرز عدة بدائل عند الاختيار: الأفعال ، الأدوار ، الشخصيات ، المجموعات ، الطبقات ، المؤسسات ، المجتمعات ، الثقافات...الخ ، يصاحب كل من هذه البدائل مشكلة الوحدة ، بعبارة أخرى ما الذي يحدد هوية العنصر الذي يتم اختياره ؟" (Kaplan, 1968, 78)

نلاحظ من خلال الوصف الذي قدمه (أبرهام) أنه لم يرسم لنا معايير واضحة لاختيار وحدات التحليل أثناء طرحنا للإشكالية ، وفضل جعلها محل تساؤل ، ولعل الجواب الأيسر لهذا التساؤل يرتبط ارتباطا وثيقا بمظهري خطأ التعميم: الخطأ الإيكولوجي (The Ecological Fallacy) و الخطأ الفردي (The Individualistic Fallacy).

حيث يشير الأول إلى التشويه الذي يمس نتائج الدراسة ، جراء التعميم غير المراقب من وحدة تحليل معقدة (مثلا: جماعات) إلى وحدة تحليل بسيطة (مثلا: أفراد) أو من مستوى أعلى إلى مستوى أدنى غير ملائم.

بينما ينتج الخطأ الفردي من خلال نمط عكسي ، يتم الاستدلال فيه على مجموعات أو مجتمعات أو دول..الخ ، من خلال دليل يُجمع مباشرة على مستوى وحدات أبسط كالأفراد والمسؤولين.

وبالتالي يمكننا الجواب على سؤال (أبرهام) بأن وحدة التحليل يجب أن تُخْتار بناء على ما تحمله من قابلية للتعميم ؛ بحيث تبعدنا عن الوقوع في النمطين السابقين ؛ الخطأ الإيكولوجي والخطأ الفردي.

ويدفع بنا (فرانكفورت و ناشمياز ، 2004 ، 66) عن إشكالية التعبير ، إلى إشكالية أخرى تتعلق بضرورة الالتزام بهذه الاختيارات - مهما كانت- وأخذها بعين الاعتبار أثناء تنظيم وضبط الإشكالية وكذا مع باقي إجراءات البحث ، وذلك لِما لوحدات التحليل من أهمية في استيضاح أبعاد المشكلة ، فهي إلى جانب المتغيرات ترسم الهيكل المتين الذي سيتم عليه فيما بعد تركيب باقي عناصر البحث.

6. **الأفق الإمبريقي:** كثيرا ما يصطدم طموح الباحثين بعقبة كَأْداءٍ تتعلق بعدم قابلية مباحثهم للامتحان الإمبريقي[*] ، وذلك لما تحمله من بذور قَيْمِيَة أو تفضيلية أو حتى عقائدية.. و يزداد الأمر سوءا كلما فشل الباحث في امتلاك هذا المحدد في محطات بحثه الأولى والتي على رأسها محطة طرح الإشكالية.

فالباحث مطالب باشباع طرحه للاشكالية بالمنبهات القابلة للتجريب والملاحظة ، ورغم ان ضروب السلوك الإنساني لا تسترشد كلها بالمعرفة العلمية ، فحتى افتراضات العلم الأساسية لم يكن ممكنا الوصول إليها تجريبيا ؛ رغم ذلك إلا أن الاستقرار المنهجي الذي وصلنا إليه اليوم يضع شرط قابلية الملاحظة فوق كل الاعتبارات المنهجية الأخرى بل ويجعله السمة الأبرز في تجليات المنهج العلمي.

* الامتحان أو التحقق الإمبريقي (vérification empirique):"خاصية من خصائص البحث العلمي ، تحتوي على مقارنة الافتراضات بالواقع ، من خلال ملاحظة هذا الأخير" (أنجرس ، 2004 ، 472).

ولهذا يطالب الباحث لدى طرحه لإشكاليته بمراعاة هذا الحد وذلك بالنظر والإشارة إلى الأفق الإمبريقي الذي يتراءى من وراء هذا الطرح ، بل وعليه أن يسعى لإقناع القارئ -من خلال طرح الإشكالية- بأنه بصدد متابعة دراسة قابلة للتحقيق والتحقق ، وطبعا لن يكون ممكنا له ذلك إذا خاض في إشكالية ذات منطلقات ذاتوية أو قيمية ، فأسئلة كـ (هل ستختفي الحضارة العربية ؟) أو (هل يمكن تحقيق المساواة بين الرجل والمرأة ؟) أو (أي الألوان محببة للنفس البشرية ؟)...الخ

هي كلها أسئلة لاامبريقية (Non-empiric) وغير قابلة للبحث التجريبي ، أو الملاحظة الفعلية ، وعليه يستحسن بالباحث الابتعاد عنها إلى أخرى تتلاءم وروح البحث العلمي ، أين يستطيع أن يطرح أسئلة قابلة للملاحظة أو القياس.

7. **الروح المتسائلة:** يتجاوز هذا المحدد تلك اللحظة الختامية التي عادة ما تختتم بعلامات الاستفهام ، والتي توسم بـ(التساؤل العلمي) إلى مختلف عناصر الإشكالية الأخرى ، أين يطلب من الباحث أثناء طرحه لإشكاليته زعزعة الثابت لا نحو حكم جديد بل نحو التساؤل ، ولن يكون هذا العمل بالزج بعلامات الاستفهام وراء الجمل ، بل من خلال مناقشة المعرفة العلمية بالمعرفة العلمية وضرب بعض الرأي ببعضه الآخر ، وكمثال عن ذلك يمكن أن نورد الفقرة التالية كتدليل على نمط إثارة التساؤل:

> *"يبدو الإنسان أحيانا حرا في اختيار شخصيته وفق مشيئته وإرادته ، في حين تكشف ملاحظات أخرى عن كونه مجرد نتاج لإكراهات و إشراطات خارجة عن إرادته..."*

في هذا التعبير الأخير تبدو لنا الروح المتسائلة في أوج قوتها ، فلم يكن صاحب هذا التعبير في حاجة لأداة الاستفهام حتى يجعلنا

نتساءل معه ، بل اكتفى بدفع الرأي بالرأي الأخر ، فنتج عن عمله هذا تساؤل تَفَجَّر في صدورنا مفاده (إلى أي مدى يعتبر الإنسان حرا ؟) وهذا بالضبط ما نعنيه بعبارة (الروح المتسائلة).

ولعل اعتماد الباحث على الدراسات السابقة هو الأداة الأمثل لاستجلاب هذه الروح نحو جسد إشكاليته ، فاستحضار الباحث لأطروحات مختلفة يؤهله لامتلاك زمام المبادرة لإشعال شرارة التساؤل من خلال قدرته على حك هذه الدراسة بتلك أو تعطيل هذا الحكم بذاك ، وقد تكون النتيجة الأبرز لهذه المشاحنة المعرفية بروز التساؤل العلمي في نهاية طرح الإشكالية.

4. إجراءات طرح الإشكالية

بعد أن يكون الباحث قد استوعب مختلف المحددات الضرورية لطرح الإشكالية ؛ يمكنه التقدم بكل ثبات و ثقة نحو إجراءات طرح الإشكالية ، حيث سنعرضها مدمجة ضمن خطوات خمس ، يسير فيها الباحث بشكل قمعي حَلَقِي تمر عبره المشكلة بوصفها المرحلة الأولى لتختزل في شكل سؤال علمي محدد يشكل الحلقة الأخيرة والأضيق في هذا القمع ، وسيكون ذلك كله بمرافقة عملية لنموذج لإشكالية دراسة بعنوان *(الأمن والصلابة النفسيين عند المصابين بالصرع):*

التقديم العام للمشكل
تجلية عناصر الإشكالية
المقابلة والتركيب المعرفي
إعادة بناء العلاقة
صياغة التساؤل

1. **تقديم المشكلة:** يجب أن ينطلق الباحث في بنائه لإشكاليته من تقديم عام ، يعمل فيه على التعريف بالمشكلة العامة ،

وذلك من خلال اقتراب مفاهيمي أو حتى تاريخي من هذه المشكلة ، ولا يشترط أن يمس هذا الاقتراب مختلف متغيرات المشكلة ، بل يمكن أن يقتصر على المتغير الرئيسي فقط ، وتترك العلاقة إلى محطات لاحقة داخل الإشكالية.

وتشكل هذه المحطة التقديمية بداية الدخول في المسار القمعي ، الذي يبدأ واسعا من المشكلة العامة وينتهي ضيقا بالتساؤل العلمي ، وليس لهذا التقديم شروط صياغة خاصة غير أن يكون عاما وبلغة صحيحة وبعبارات واضحة ومفهومة ومحددة تعبر عن مضمون المشكلة ومجالها وتفصلها في ذات الحين عن سائر المشكلات الأخرى ، كما يعتبر التقديم العام فرصة للباحث من أجل توظيف محدد الدوافع والمآلات.

وكمثال عن هذه المحطة الأولى نقدم الآتي:

"يأتي الإنسان لهاته الحياة وهو على قدر كبير من الاستعداد لمواجهة صعوبات متعددة منها ما هو مرتبط بمحيطه ومنها ما هو متعلق بذاته سواء في جسمه أو في نفسه ، والى هنا تصبح الأمراض والاضطرابات واحدة من مميزات الجنس البشري ، إذ لطالما تعرض هذا الجنس لمجموعة طويلة وعريضة من الأمراض منها ما هو مؤقت ومنها ما هو مزمن.

ولقد ركزت مختلف الجهود التي عُنيت بمتابعة هذه الأمراض على تلك المزمنة منها وذلك نظرا لشدة تأثيرها على حياة الناس وحلولها دون وصولهم إلى راحة وامن نفسيين".

2. **تجلية عناصر الإشكالية:** بعد أن يقدم الباحث مشكلته في شكلها العام يعمد في هذه المحطة الثانية إلى الدفع بمتغيرات إشكاليته إلى الخروج من البنية العامة للمشكلة ، ويبرزها جليا بدون اقتفاء الأثر الذي يتوخى وجوده بينها ، فهذا متروك لمرحلة ما بعد المقابلة المعرفية.

ومـن مميـزات هـذه المحطـة أنهـا المسـاحة الخصـيبة لنمـو محـدد المفـاهيم والمتغيـرات (Variables and Concepts) الـذي مـرّ معنـا سـابقا ؛ أيـن يعمـل الباحـث علـى تبيـان الطبيعـة التغايريـة للمفـاهيم المؤثثة لمبحثه ، ويبرز الجوانب التي سيدرسها من المشكلة العامة.

وبالمواصـلة في المثـال السـابق يمكـن أن تصـاغ هـذه المرحلـة وفقـا للآتي:

" ويعـد اضـطراب الصـرع واحـدا مـن أبـرز الأمـراض المزمنـة وأشـدها تـأثيرا علـى حيـاة الأفـراد وذلـك لمـا يصاحبه من نوبات واختلالات عصبية خاطفة ومفرطة ، إذ تـرتبط هـذه النوبـات بحيـاة الفـرد ارتباطـا مزدوجـا يتصل فيه العجز الجسدي بآخر نفسي ، فيعيش بذلك المصـاب بالصـرع حالـة خـوف مـزمن مـن تكـرر هـذه النوبات والسقطات ، لا يعرف أين ستأتيه النوبة التالية وما مدى شدها ، فهو دائم الترقب مشدود الذهن تالف الفكر..

وتعتبـر سـهولة الحيـاة وخلوهـا مـن حالـة الترقـب وانتظار المجهول محورا رئيسا في تحقيق مظاهر الصحة النفسـية مـن أمـن وصـلابة نفسـيين عـن المصـابين بالصـرع الـراغبين فـي مشـاركة حيـاة إخـوانهم غيـر المرضـى ؛ و هـذا مـا يتسـق مـع مـا ذكـره ماسـلو (Maslow,p334) من أعراض صنفها في ثلاث زملات تعد أساساً للشعور بعدم الطمأنينة والهشاشة النفسيين وهي: (1/شعور الفرد بالرفض وبأنه شخص غير محبوب وأن الآخرين يعاملونه بقسوة واحتقار.2/شعور الفرد بأن العـالم ببعديه المـادي والاجتمـاعي يمثـل تهديـداً وخوفاً وقلقاً .3/شعور الفرد بالوحدة والعزلة والنبذ) (سعد ، 2013 ، ص4)

3. **المقابلــة والتركيــب المعرفــي:** بعـد أن يكـون الباحـث قـد مهـد لإشـكاليته واسـتبان متغيراتهـا ، يـدفع بـه المطلـب المنهجي إلـى محطـة جديـدة يسـتعرض فيهـا ذخيرتـه مـن الدراسـات والبحـوث السـابقة والتـي

تناولت بشكل ما العلاقة المتوقع وجودها بين متغيراته ، وذلك من خلال عرضها مختصرة وبشكل لا يخلو من المهارة الفنية أين يزاوج في عرضه بين الأسلوب التقريري في عرض الحقائق والأسلوب الجدلي من خلال مقابلة هذه الدراسات إلى بعضها البعض.

وطبعا لا يشترط أن تكون هذه المقابلة بين رؤى متعارضة فقد تكون هذه الدراسات وصلت إلى حقائق مختلفة لكنها ليست متعارضة حيث يكون اختلافها اختلاف تكامل ، وبهذا يُرَكِّب الباحث هذه الدراسات إلى بعضها البعض حتى يصل إلى شكل جديد ورؤية متجاوزة للحقائق التي توصل إليها جراء هذه المقابلة المعرفية.

ولتعزيز هذا الشرح نقدم مثالا في مواصلة مع الموضوع نفسه:

" وهنا يرى (جبر ،1996) أن الإحساس بالأمن النفسي مرتبط بالحالة البدنية بشكل مباشر وانعكاس ذلك على العلاقات الاجتماعية للفرد ، وكذلك مدى إشباع الدوافع الأولية والثانوية وقد صنف الأمن النفسي في مكونين ، أحدهما داخلي يتمثل في عملية التوافق النفسي مع الذات والآخر خارجي يظهر في عملية التكيف مع المحيط ومع الآخرين بعيداً عن العزلة والوحدة ، التي تخل بالتوازن النفسي للشباب والمراهقين المصابين بالصرع وتؤثر على مستوى توافقهم الاجتماعي (جبر ، 1996).

أما ميجسكوفيك (Mijuskovic;1992) فيعتقد أن من أهم أسباب معاناة الأفراد المصابين بالصرع من حدة مشاعر الوحدة النفسية تعرضهم في بداية إصابتهم أو في طفولتهم -بالنسبة للمصابين منذ الولادة- لعدة إحباطات جراء فشلهم في التحرك والنشاط داخل محيطهم الخاص والعام[...]

هذا وجاءت دراسة (عبد الهادي ، 2012) على غير هذا الخط ؛ حيث أثبتت أن الصرع لا ينتج بالضرورة آثارا نفسية تصل إلى درجة الزملة[...]"

4. **إعادة بناء العلاقة وتوطينها:** لا هدف أهم عند الباحث -عند تركيبه للدراسات السابقة- من هدف نسج حبكة الإشكالية من خلال إعادة بنائه للعلاقة المفترض وجودها بين متغيرات وعناصر دراسته ، فهو بتركيبه لهذه الدراسات يستطيع أن يتصور البنية الاحتمالية لأنظمة العلاقات ، وإذا أردنا أن نقرب مفهوم إعادة البناء ، يمكن أن نتصور بأن مقابلة وتركيب الدراسات السابقة إلى بعضها البعض يعد بمثابة الألغام التي تفجر داخل المناجم من أجل اكتشاف المعادن ، والباحث باكتشافه لأنظمة العلاقات يكون قد وصل إلى أهم هدف في طرحه للإشكالية.

ولن يبقى للباحث بعد إعادة بناء العلاقة إلاّ توطين هذه العلاقة ضمن سياق دراسته ، وربطها بوحدات التحليل (Units of Analysis) التي تناولناها سابقا ، وذلك من خلال مقاربة الطرح والحبكة ضمن مساقات الدراسة وذلك حسب خصوصية كل الدراسة ، فقد يتطلب الأمر ذكر المكان أو الزمان أو الفئة...الخ

ولن يَخْلُ هذا الأمر من استبانةٍ أو إشارةٍ للأفق الإمبريقي لهذا البناء العلائقي المستلهم من الأرضية المعرفية والـمُوَطَّن تبعا لوحدات التحليل.

والمثال التالي يعرض بعضا مما تقدم:

"وهنا نلاحظ أن الباحثين والمتخصصين ينظرون إلى مفهوم الأمن والصلابة ، عند فئة المصابين بالصرع على أنهما مفهومين غير مستقلين عن خصائص المحيط الفيزيائي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد المصاب ؛ وعلى الرغم من التداخل الموجود بين مفهوم الشعور بالأمن والصلابة النفسيين من جهة وظروف الانضغاط المادية المرافقة لنوبة الصرع من جهة أخرى ؛ إلا أننا نلاحظ أن بعض المصابين بالصرع قد استطاعوا أن يتجاوزوا عزلتهم وحققوا أمنا وصلابة نفسية عالية على الرغم من حجم المعيقات الهائل في محيطهم المادي

والاجتماعي وخلقوا لأنفسهم ميكانزمات حركية ونفسية سهلوا بها حياتهم؛ وبالتالي حققوا نوعا من الاندماج الذاتي.
ولا تبتعد حياة المصابين بالصرع في الجزائر عن هذه النمطية السابقة؛ فهي في سنواتها الأخيرة تبدوا مليئة بالمشقات ويقل فيها دور المسهلات الحياتية إلى درجة كبيرة في تحسين حياة هؤلاء المصابين؛ على اعتبار أنهم أفراد عاديون باحتياجات خاصة، من بينها احتياجهم لتكييف الظروف الفيزيقية بما يتلاءم وطبيعة إصابتهم؛ وتوفير المرافقين لهم..الخ. هذا ويعتبراً منهم وصلابة أولائك النزلاء بمراكز الرعاية الصحية أكثر ارتباطا براحتهم وإحساسهم بسهولة الحياة وقلة الأخطار التي قد تسببها لهم محاولتهم الدخول والاندماج في فعاليات المجتمع"

5. **صياغة التساؤل:** على الرغم من أن هذا العنصر هو الأقل من حيث الكتلة النصية بالمقارنة مع باقي المحطات السابقة إلا انه يعتبر أهمها على الإطلاق، فالفشل فيه قد يهدم كل البناء السابق، بل وإن من بعض الباحثين من يعتبرونه صميم الإشكالية أو حتى يسمونه (صياغة الإشكالية) بدل صياغة التساؤل.

وهو يشكل بل تأكيد نهاية القُمع الحلقي الذي تكلمنا عنه سابقا، أين يكون الباحث أمام تحدي كبير يتمثل في كيفية صياغته لتساؤلات إشكاليته بشكل يؤهلها لأن تكون الأساسات المتينة التي سيرفع عليها هيكل الدراسة برمتها.

وبالعودة إلى متطلباته التقنية نجد أن الصياغة الجيدة للسؤال العلمي تتطلب الاستجابة للمعايير التالية :

أ. أن يتم صياغة التساؤل العلمي بأحد النمطين التاليين:

- أن يصاغ بعبارة لفظية تقريرية ؛ مثال: (.. وهنا يمكننا أن نتساءل عن علاقة الذكاء بالتحصيل الدراسي) وهذا النمط أقل رواجا من النمط التالي:
- يفضل في هذا النمط أن تتم الصياغة في شكل سؤال متبوع بعلامة الاستفهام(؟)، مثال (ما طبيعة العلاقة الموجودة بين الذكاء والتحصيل الدراسي عند طلاب المرحلة الابتدائية؟)

ب. وضوح الصياغة ودقتها من حيث اعتماد الباحث على لغة علمية غير قابلة للتأويل، فاستعمال جُمل كـ "هل يحب.." أو "ما مدى شغف.." قد يحد من دقة الإشكالية ويجعل أسئلتها فضفاضة.

ت. أن يسبق التساؤل بديباجة لغوية قصيرة، فلا يكون الدخول إليه مباشرا، مثال: (بعد أن تأكد لنا من خلال الرؤى السابقة أن الأمر يتجاوز مجرد تزامن هذه المتغيرات إلى وجود رابط ما، يمكننا أن نتساءل معا ؛ ما طبيعة العلاقة....؟)

ث. أن يشتمل السؤال الرئيسي على مختلف متغيرات الدراسة. أما فيما يخص وحدات التحليل فالأمر مرهون بأهمية هذه الوحدات ومدى تأثيرها في العلاقة، فإن كانت كذلك فتذكر ضمن الصياغة وإلا تترك.

ج. أن توحي الصياغة بوجود حيرة و إشكال حقيقي، أي لا يجب أن يصوغ الباحث سؤاله على هيئة إجابة، كالسؤال التالي: (هل هناك علاقة بين ارتفاع نتيجة الامتحان والانتقال إلى المستوى الأعلى؟) حيث أن القارئ سيستسلم الى إعتبار السؤال ساذجا، وذلك رغم ما قد يحمله هذا السؤال من وجاهة حقيقية.

ح. تجنب تلك الأسئلة التي تحتمل إجابات مغلقة، أي التي تكون الإجابة عليها بنعم أو لا.

خ. أن تخدم التساؤلات الفرعية التساؤل الرئيسي ، فلا تكون مجرد حشو لا علاقة له بالإشكالية الحقيقية ، كتلك التي تقارن بين الجنسين دون وجود متغير الجنس ضمن البناء الرئيسي لإشكالية العمل ، أو تلك المتعلقة بالتصميم التجريبي ، كسؤال: "هل هناك فروق بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي ؟" فهذا السؤال تابع للتصميم التجريبي وليس لإشكالية البحث...

إن هذا المطلب الأخير والمرتبط بكيفية إعداد وصياغة التساؤلات الفرعية ، غالبا ما يشكل معضلة للباحثين المبتدئين ، حيث يجدون صعوبة في تقديم تساؤلات تنسجم مع التساؤل الرئيسي ، وقد يمتد بهم هذا الإشكال إلى الفرضيات باعتبارها الوجه المحسوس لهذه التساؤلات. ولحل هذه المشكلة يتوجب على الباحث القيام بتحديد وتحليل مفاهيم ومتغيرات دراسته وذلك من خلال تفكيك أبنية المفاهيم واستخراج الأبعاد والمؤشرات التي تشكلها ؛ مما يوفر مادة جزَيْئِية نموذجية تصلح لأن يتبناها الباحث من أجل صياغة التساؤلات والفرضيات الفرعية.

تحليل وتحديد المفاهيم

Analysis and identification of concepts

إن نجاح الباحث في الوصول بإشكاليته إلى محطة صياغة التساؤل ، يؤهله لتبَيُّن وتبني المتغيرات التي سيشتغل عليها ، استنادا على علمية تجلية عناصر الاشكالية ؛ التي مرّت معنا سابقا ؛ لكنه ورغم ذلك مطالب بعدم الاكتفاء بهذا الاقتراب المرحلي من (المفاهيم) وذلك لما تحتويه هذه الأخيرة من فائدة تتجاوز بناء الإشكالية إلى محطات لاحقة بدءا بالتساؤلات الجزئية وليس انتهاء ببناء الفروض.

وهنا يجد الواحد منا نفسه أمام امتحان عسير يتمثل في السعي وراء فك تشابك المعاني الخاصة بالعديد من العناصر المتداولة في ميدان البحث العلمي ، من قبيل (المفهوم ، المصطلح ، التعريف ، المتغيّر ، البعد ، المؤشر..الخ) إضافة إلى محاولة إخراج هذه المعاني من صورتها النظرية التجريدية وجعلها تعبر عن الطبيعة العملياتية لهذه المحطة.

1. تحليل المفهوم (Concept)

سنعمد تحت هذا العنوان إلى إظهار معاني المصطلحات المرتبطة بهذه المرحلة من البحث ، وذلك تبعا للتسلسل البنائي والمنطقي الذي سَتَرِدُ عليه في تقرير البحث العلمي ، ووفق المقاربة المنهجية التي يُعَرَّف فيها **التحليل المفاهيمي** بأنه:

(عملية ممنهجة تهدف الى تحديد ما نريد تتبعه وملاحظته من ظواهر ؛ تبدأ باستظهار الباحث وتحديده لمفاهيمه أثناء طرحه للإشكالية ، وتستمر بضبط المصطلحات المعبرة عن هذه المفاهيم ، ثم بتعريفها نظريا وإجرائيا ،

وهذا كله من أجل تفكيك هذه المفاهيم إلى أبعادها ومؤشراتها الأولية بهدف استخراج محددات امبريقية قابلة للرصد والملاحظة).

وقبل المضي قدما في تعيين وتعريف العناصر التي جاءت في المقاربة السابقة ؛ سنعمد أولا إلى تقديم تعريف لمصطلح (**المفهوم/Concept**) والذي يعبّر في حده اللغوي حسب (لسان العرب) عن اسم مفعول مشتقّ من جذر [ف-هـ-م] والفهم: معرفتك الشيء بالجوهر ، وعليه يكون المفهوم حسب قاموس (تاج العروس): ما وقع عليه الفهم والإدراك.

وقد عرّفه (أبو البقاء الكَفَوِي) في كليّاته بقوله : الصورة الذهنيّة سواء وضع بإزائها الألفاظ أم لا. أي سواء أكانت هذه الألفاظ من قبيل الموجودات (الأعيان) المنظور إليها أو من قبيل المعدوم أو الممتنع ، وذلك بالنظر إلى الحاصل في الذهن.

وقد يتعين أن يكون هذا التصور الذهني لظاهرة أو الكيان ما ، سواء كانا [حسِّيين (كالسجن) أو معنويين (كالحرية)..] ويؤكد هذا القول التعريف الذي قدمه (أنجرس ، 2004 ، 158) للمفهوم بأنه: تصور ذهني عام ومجرد لظاهرة ما.

أما في شقه التكويني فيشير المفهوم إلى ذلك البناء العقلي الذي ينتج عن عملية التجريد(*) كمحصلة لإدراك العلاقات بين الظواهر والأحداث والأشياء ؛ والذي يؤدي إلى تكوين تعميمات أوسع مع الاحتفاظ بالمبادئ الأساسية.

وتتوزع المفاهيم عموما عبر مستويين أساسيين:

أ. المستوى الحسي: وهي المفاهيم التي تشتق مباشرة من تلك المدركات الحسية ، مثل: السحاب ، الجبل... الخ.

ب. المستوى المعنوي: وهي تلك مفاهيم التي لا نجد لها مقابلا فعليا محسوسا ، كمفاهيم: الحب ، الأمل... الخ.

(*) **التجريد:** عملية بناء المفاهيم استنادا إلى سلخ وجرد مختلف الخصائص الثانوية لموضوع أو شيء ما ، مع استبقاء خصائصه الأساسية فقط والتي تمثل جوهره الجامع المانع تمهيدا لتعميم هذا المفهوم المجرد على مختلف المواضيع والأشياء المشتركة في نفس الخصائص الرئيسية.

ورغم أن المفهوم باعتباره تصورا ذهنيا لا يشترط في وجوده أن يكون له لفظ مقابل ، إلا أنه لا يمكن التعامل معه إلا إذا قمنا بمنحه مصطلحا خاص به ، ولن نفلح في الاقتراب منه إلا بربطه بتعريف محدد ، وبالتالي فلكل مفهوم مصطلح (حدود(*)) وتعريف (تعريفات).

2. تحديد المصطلحات (Terms)

يقتضي التفكير استخدام اللغة كدليل محسوس للإشارة إلى تلك المفاهيم التي تؤثث حيزه المجرد ، ونظرا لاختلاف الطبيعة النوعية بين البنى المفاهيمية للتفكير ، فقد اختلفت الأوصاف والرموز اللغوية التي أنشئت للدلالة عليها ، حيث لم تكن علاقات هذا الإنشاء بالمفاهيم علاقة ضرورية بقدر ما كانت تعاقدية.

وقد شاع وصف هذه الرموز اللغوية بـ(المصطلح) والذي يشير إلى تلك الألفاظ المتماسكة والمختصرة التي تطلق على مفهوم معين للدلالة عليه عن طريق الاصطلاح(**) (الاتفاق) بين الجماعة اللغوية.

* إن استخدامنا للفظ الحد أو الحدود ليس استعمالا نحوي أوصولي ، بل هو مجرد توظيف لدلالة التحديد التي يختزنها اللفظ العربي أو ما يقابله من ترجمة إنجليزية للفظ (المصطلح/Term) والذي يمكن ترجمته أيضا بالحد. وبالعودة إلى الأصوليين-المتقدمين منهم خاصة- نجدهم لا يفرقون بين الحد والتعريف ، وفي هذا يقول (الفاكهاني): "اعلم أن الحد والتعريف -في عرف النحاة والفقهاء والأصوليين— اسمان لمسمّى ، وهو ما يميز الشيء عن جميع ما عداه. أمّا من تأثّر بنظرة المنطق منهم فقد فرّق بينهما فجعل التعريف أعمّ من الحد كما قال الطوفي في (شرح مختصر الروضة)"(كوريم ، 2010 ، 41)

** **المصطلح والاصطلاح:** جاء عن(أبو البقاء الكفوي): "الاصطلاح ؛ هو اتفاق القوم على وضع الشيء وقيل إخراج الشيء عن المعنى اللغوي إلى معنى آخر لبيان المراد ، ويستعمل الاصطلاح غالبًا في العلم الذي تحصل معلوماته بالنظر والاستدلال". أمّا حين ننظر في دلالة المصطلح فنجدها تعبر عن نهاية رحلة فعل الاصطلاح ، و نتاجه الرمزي أو المعنوي ، فهو اللفظ أو الرمز اللغوي الذي يستخدم للدلالة على مفهوم علمي أو عملي أو فنّي أو أيّ عمل ذي طبيعة خاصة.
فالاصطلاح بمعنى المواضعة والاتّفاق هو أساس وضع اللغة سواء تعلّق الأمر بصياغة كلمات أو عبارات (اصطلاح عام) أو بوضع مصطلحات (اصطلاح خاص) مع وجود تعايش بين الكلمات والمصطلحات ، من خلال النظر في مقام الاستعمال والتوظيف.

ويتجاوز المصطلح الدلالات اللفظيّة و المعجميّة لكلماته أو جمله إلى تأطير تصوّرات فكريّة تقوى على تشخيص وضبط المفاهيم.

فالمصطلحات رموز للمفاهيم بحسب إدراكنا لها ، الأمر الذي يعني بداهة أنّ المفاهيم قد وجدت وتشكلّت قبل المصطلحات ، فتسمية المفهوم يمكن أن تعدّ الخطوة الأولى في تماسكه كمطلب سوسيولوجي وكيان قابل للاستعمال والتوظيف الفلسفي والبيداغوجي والديداكتيكي (التعلّمي) أي ضمن السياقات المنضبطة بعد تجاوزها للسياق التداولي العام (ساجر ، 1999).

وأمّا التعريف الذي اعتمدته المنظّمة الدوليّة للتقييس (ISO) في توصيتها رقم (1087) فهو يقدم المصطلح على أنه "رمز يتفق عليه للدلالة على مفهوم ، و يتكوّن من أصوات مترابطة أو من صورها الكتابيّة (الحروف) و قد يكون المصطلح كلمة أو عبارة ؛ و المصطلح التقني هو مصطلح يقتصر استعماله أو مضمونه على المختصّين في حقل معيّن.

وبهذا أصبح تعبير (المصطلح) يدل على تلك الكتلة اللغوية التي تشير إلى مفهوم محدد وتميزه عن غيره من المفاهيم ؛ وهو يقع من المفهوم موقع العنوان من المكان ، والاسم من الشخص..

ولكثرة الإشارة إلى المفهوم باستعمال المصطلح الخاص به ؛ يحدث في بعض الأحيان نوع من التماهي بين المصطلح والمفهوم ، كأن يحل مصطلح (الثقافة) محل الثقافة في حد ذاتها ، فتنتقل الأوصاف العاطفية والاجتماعية والمعرفية... من الموصوف (المفهوم) إلى الصفة (المصطلح) ، وهذا ما يسمى **بخطأ التقمص** (Fallacy of identification) وهذا الأمر يدعونا أثناء إعدادنا للبحوث إلى ضرورة البتّ في الأصل اللغوي للمصطلح وإبراز الحُلَّة اللغوية التي تميزه عن باقي المصطلحات التي تشبهه ، إضافة إلى محاولة تأصيل هذا المصطلح من خلال البحث عن الجذور التي يمكن أن تثبته كوصف

لغوي شديد الصلة بالمفهوم الذي يسكن في حروفه ، ولن يكون ذلك ممكنا إلا بالرجوع إلى اللغة التي نشأ ضمنها هذا المفهوم ، حيث أن انتقال المصطلح من اللغة الأصلية و توطينه في اللغة الجديدة -في أحسن الأحوال- لن يمر عبر نفس المحاذير التي نشأ على ضوئها.

وهنا نضرب مثلا عن عملية تحديد مصطلح (المنهج) حيث:

> *"تشير المعاجم اللغوية اليونانية إلى أن أصل مصطلح (المنهج) هو (ميتا أوذوس) المركب من كلمتي (META) التي تعني ما بعد أو ما يؤدي إلى ، وكلمة (ODOS) التي تعني الطريق أو المسار ، والمعنى المتشكّل لغوياً ، هو ما بعد الطريق أو المسار المؤدي إلى.. ، ووفقاً لفقه اليونانية تتغير التاء إلى ثاء عند التقائها بحرفي العلة (الصوتيين) الألف والواو في الكلمة مع حذف الألف ، فأصبحت المفردة المركبة الجديدة (ميثوذوس/METHODOS)* (Babiniotis, 2012, 266) *وقد استوعبت العربية المعنى كدأبها بدقة ، بالمفردة المتشكلة لغوياً (المنهج)...*

وبهذا يعد تحديد المصطلحات وضبطه بمثابة الخطوة الأولى في عملية تحديد المفاهيم وتحليلها ، فهو يمنع الغموض عن باقي المراحل ، ويسلبها حساسية الدلالات اللغوية غير المرغوبة.

3. بناء التعاريف (Definitions)

إن اعتبار المفهوم كتصور ذهني وكمحصلة لعملية التجريد يبعده عن الطبيعة الامبريقية للبحث العلمي ، فالباحث في حاجة لصيغة تقرب مفاهيمه من إمكانية الملاحظة ، ولن يكون له ذلك إلا ببنائه لتعريفات لهذه المفاهيم ، حيث تعبر هذه الأخيرة عن محاولة للارتداد بالمفاهيم عكس عملية التجريد.

ويخطئ من يختار لهذه المحطة وصف (بناء المفاهيم) ذلك أن عملية بناء المفاهيم تتجاوز هذه المحطة القصيرة والسريعة إلى عملية

معقدة لا يتصدى لها إلا جهابذة الفكر وقد تتطلب مسارا طويلا من الحراك الفكري والعلمي ؛ كما تتطلب الالتزام بمحكات إبستمولوجية صارمة ؛ ولهذا يتوجب الاستعاضة عنها بعبارة (بناء التعاريف) والتي نعني بها: (تركيب صورة لغوية محسوسة عن ذلك المفهوم المجرد) وذلك باستخدام مفردات علمية تستجيب لمتطلبات كل تخصص على حدا ، وبهذا يمكن تعريف (التعريف) بأنه: ذلك الجسد اللغوي الذي تسكنه روح المفهوم ، والذي بدونه لا يمكن الاستدلال على وجود تلك الروح. وهو رفقة الحدود (المصطلحات) يشكلان الأدوات المثلى بل وربما الوحيدة في يد العلماء والباحثين الراغبين في مناقشة المفاهيم وتداولها ، مع تقديم إيضاح حول ماهيتها وكنْهِها وَمَادَّتِها ، وينقسم التعريف -حسب درجات ابتعاده بالمفهوم عن التجريد- إلى نوعين أساسيين هما: التعريف النظري والتعريف الإجرائي.

أ. **التعريف النظري (Notional Definition)**: يستند هذا النمط التعريفي -في تقييده للمفهوم وإخراجه له من التصور الذهني إلى الصورة اللغوية العلمية- على صيغ مفاهيمية أخرى ؛ فهو يوضح المفهوم بمفهوم أخر قد يكون ابسط منه ، كأن نعرف (الاغتراب) بأنه: "الإحساس بتباعد ما كان متماسكا ، انكسار القالب المتصل بين القيم والسلوك والتوقعات والذي يتحول فجأة إلى أشكال مقفلة" (Melvin, 1972, 25) وهنا نلتمس أن التعريف استند في بَسْطِ مفهوم الاغتراب إلى مفاهيم أبسط من قبيل: غياب القوة ، غياب المعنى ، غياب المبدأ ، العزلة ، إقصاء النفس.

وطبعا لا يمكن إخضاع كل المفاهيم لهذا النمط التعريفي ، ذلك أن بعض المفاهيم لا تحتمل التجزيء أو التشبيه استنادا إلى مفاهيم أخرى ، ويطلق على هذه المفاهيم ؛ المفاهيم الأولية (Primitive concepts) ومن أمثلة هذه المفاهيم ؛ اللون ، الطاقة ، الروح...الخ ، وهي كلها مازالت محل نقاش ولم يستقر العلماء بعد على تعريفها. وفي مقابل هذه المفاهيم تواجهنا تلك المفاهيم التي تم اشتقاقها من المفاهيم الأولية ، والتي يطلق

عليها المفاهيم المشتقة (Derived concepts) أين يسهل تعريفها استنادا لمفاهيم أخرى ، ومن أمثلتها نجد: المجتمع ، الحرب ، الحرمان العاطفي...الخ.

وبالبحث في مصادر هذه التعاريف يشير بنا (سبعون ، 2012 ، 127) إلى أن الباحث يستطيع العثور عليها بين دَفَّات القواميس والمعاجم والموسوعات المتخصصة ، أو بالرجوع إلى المؤلفين الذين تعرضوا لها بالدراسة والتحديد.

كما يمكن استنباطها من تلك النظريات التي نشأت هذه المفاهيم في حضنها ، والتي يسميها (Van Campenhoudt, Quivy, 1988) بالمفاهيم النسقية (Systematic concepts) وهي تلك التي يتم الحصول عليها باستعمال المنهج الاستنباطي.

لكن وعلى رغم وضوح المصادر التي يمكن للباحث أن يستقى منها تعريفه النظري للمفاهيم الواردة في دراسته ، إلا أن أمر انتقاء هذه التعاريف منوط بمجموعة من الشروط التي يجب أن تتوفر فيها ، وهنا تقترح علينا كل من (فرانكفورت و ناشمياز ، 2004 ، 43) مجموعة من المميزات التي يجب أن تتوفر في التعاريف التي تعزز التواصل:

- يجب أن يُظهر التعريف النظري الخصائص الفريدة للمفهوم الذي يستهدفه ، بحيث يضم كل الحالات التي يغطيها ويستبعد كل الحالات التي لا يغطيها ، وهذا ما يطلق عليه التعريف (الجامع المانع) أي الجامع لميزات المفهوم ، المانع لمشتبهاته.
- يجب أن يكون التعريف دائريا ، بمعنى ألا يتضمن أي عنصر بديهي من الظاهرة أو الكيان المراد تعريفه ؛ فتعريف البيروقراطية مثلا على أنها: المنظمة التي تتبع الأساليب البيروقراطية. أو القوة على أنها: الخاصية التي يتشارك فيها الأقوياء. كلها تعريفات لا تعزز وظيفة الإفهام والتواصل.

- يجب أن يصاغ التعريف بشكل ايجابي ، فتعريف الذكاء على أنه خاصية لا لون ولا شكل ولا وزن لها ؛ لا يدعم وظيفة التواصل فهو وإن كان صحيحا لا يقدم أي إضافة ايجابية قد تساهم في إحداث اقتراب حقيقي من هذا المفهوم.

- يجب أن يعتمد التعريف على تلك الحدود (المصطلحات) المتفق عليها ، والتي تستجيب لخاصية اللغة العلمية ، التي تحقق نوع من توحيد الفهم لدى الجميع.

إن انتقاء الباحث لتلك التعاريف النظرية التي تنسجم مع مفاهيم موضوعه من جهة ومع شروطها التعريفية من جهة أخرى ، لا يكفيه للمضي قدما في طرح فروضه والإجابة عنها ، ذلك أن الخطوات التي تلي هذه المرحلة كلها خطوات تستلزم نوعا من الملموسية إن صح التعبير ، أين تخضع كل التعابير فيها إلى سلطة اللغة الإجرائية ، وعلى رأس هذه التعابير نجد ما يسمى بالتعريف الإجرائي.

ب. **التعريف الإجرائي**[*] **(Operational Definition)**: يشهد تاريخ المدرسة الإجرائية (Operationist School) على تطوير صيغ التعاريف الإجرائية ، فقد تواترت هذه الأخيرة بوصفها أطر حديثة نسبيا ، عن أعمال الفيزيائي بيرسي ويليامز بريجمان (P.W. Bridgman, 1927) وخصوصا كتابه (منطق الفيزياء المعاصرة) والذي عبّر فيه بشكل واضح على أن التعريف

---

* لطالما أخطأ بعض الطلبة والباحثين باستعمال لفظ (المفهوم) للإشارة إلى (التعريف) حيث نجدهم يضعون عناوين من قبيل (المفهوم الإجرائي) (بناء المفاهيم).. وهذا بلا شك استعمال مجانب للصحة ، فكما قلنا سابقا فإن المفهوم يشير إلى الجوهر الثابت أما التعريف فهو يختلف من مُعَرِّفٍ إلى آخر ، ومن مقاربة إلى أخرى ، فليس التعريف اللغوي ، كالنسقي ، كالإجرائي ... لكنها كلها وعلى اختلافها تستهدف مفهوما واحدا.

وحتى في التناول اللغوي يشير لفظ (التعريف) إلى مصدر الفعل [عَرَّفَ] وهو فعل متعدي يستلزم مفعول به ، أي أنه ليس منكفئ على ذاته ، بينما لفظ (المفهوم) فهو اسم مفعول مشتقّ من الفعل [فهم] وهو فعل لازم يدرك بذاته وجوهره.

الإجرائي يجب أن يتضمن قِيّم الملاحظة والاختبار ، حيث يحدد المفهوم بشكل كلي وحصري من خلال تعريفه الإجرائي ، وقد عَبرَّ عن هذا الطرح بقوله: "يتبلور مفهوم الطول حيث تتبلور إجراءات قياس الطول ؛ أي أن مفهوم الطول لا يتضمن شيء أكثر من مجموعة الإجراءات أو العمليات التي تحدد الطول من خلالها ، عموما المفهوم مرادف لما يقابله من إجراءات"
(Hunter, 2005, 65)

من هنا نتفق على أن أول **المعالم** التي يتميز بها التعريف الإجرائي هي صياغته المباشرة والصريحة ، والتي تستند على استعماله لتلك اللغة العلمية المتعارف عليها ، إضافة إلى طبيعته العملية والتي تستند إلى قابلية الملاحظة والتجريب.

بفضل هذه المعالم نستطيع **وصف** التعريف الإجرائي بأنه صيغة تعبيرية تبرز الخصائص الممكن ملاحظتها في الظاهرة التي يتم وصفها من خلال المفهوم ،وهو يشكل حلقة الوصل بين المستويين التجريدي والملاحظ.

ويشتمل التعريف الإجرائي على **شكلين** من الأوصاف: أوصاف إجراءات الملاحظة أو القياس ، و أوصاف العناصر التي يجب ملاحظتها أو قياسها. أي ما الذي سألاحظه وكيف سألاحظه.

أما بخصوص **مصدر** العناصر الإجرائية التي يجب أن يتضمنها التعريف الإجرائي ، فهي مصادر كلها عملية ، وهنا يشير بنا (Quivy & Van Campenhoud, 1988) إلى أن "التعريف الإجرائي يبنى وفق نظام تجريبي انطلاقا من معاينات مباشرة ، أو معطيات جمعها آخرون ، مستخلصة من القراءات أو المقابلات أو الملاحظات التي تمت أثناء مرحلة الاستكشاف"

يتأسس التعريف الإجرائي على جمع مجموعة من خصائص المفهوم القابلة للملاحظة ، فهو ينزع عن المفهوم طبيعته المجردة عن طريق تحليل أبعاده وتفتيتها إلى مؤشرات إجرائية يسهل قياسها ، وعليه "يجب على واضع التعريف الإجرائي أن يضمن في توصيفه للعناصر معيارا أحاديا ، أو إذا شئت قل حصريا ، فهو كلما كان مقتصرا على هذا المعيار كان نافعا ، فهو يحتوي قليلا من الشك" (لارامي و فالي ، 2009 ، 200).

واستنادا لهذه التوصيفات السابقة يجب أن ننبه إلى وقوع الكثير من الباحثين في نوع من أخطاء التعريف والتي يمكن أن نسميها **بخطأ الأجرأة** (Fallacy of operationnality) وهو خطأ شائع في صفوف الباحثين في العلوم الإنسانية ، أين يعمدون إلى تقديم تعريفات إجرائية غاية في السطحية والسلبية ، انطلاقا من تعريفهم للمفاهيم بأنها (ما تقيسها الأداة المخصص لقياسها) كأن يُعرِّف باحث ما الذكاء إجرائيا بأنه (ما تقيسه اختبارات الذكاء) وهذا بكل تأكيد تعميم خاطئ يستند إلى تلك الصيغ التي تمتاز بها العلوم الطبيعية دون سواها ، والتي يمكن فيها تطبيق هذه الممارسة بكل اقتدار نظرا لطبيعتها الثابتة ؛ حيث يمكن مثلا أن نعرف الطول إجرائيا بأنه (ما نقيسه بالمتر أو المسطرة) أو أن نعرف النشا بأنه (ما يكشف عنه محلول اليود)[*].

كما أن هناك نوع آخر من الأخطاء وهو **خطأ عدم التعيين** (Fallacy of Uncertainty) والذي يسود بعض البحوث بناء على اعتقاد شائع وخاطئ ، يفيد بأن التعريف الإجرائي هو

* يبدوا أنه حتى هذه الصيغ الإجرائية الخاصة بالعلوم الطبيعية قد تعرضت للنقد ، وذلك انطلاقا من كون أن أدوات القياس والملاحظة في تطور مستمر وغير ملزمة الاستعمال ؛ فلو حدث أن قاس شخص ما الطول باستعمال الليزر فإنه يكون قد طعن في التعريف السابق ، وفي حال استعمال شخص آخر ل(محلول اليود) للكشف عن الخاصية الشعرية في كتلة ترابية ، فإن التعريف السابق يفقد قدرته على التمييز بين النشا والخاصية الشعرية.

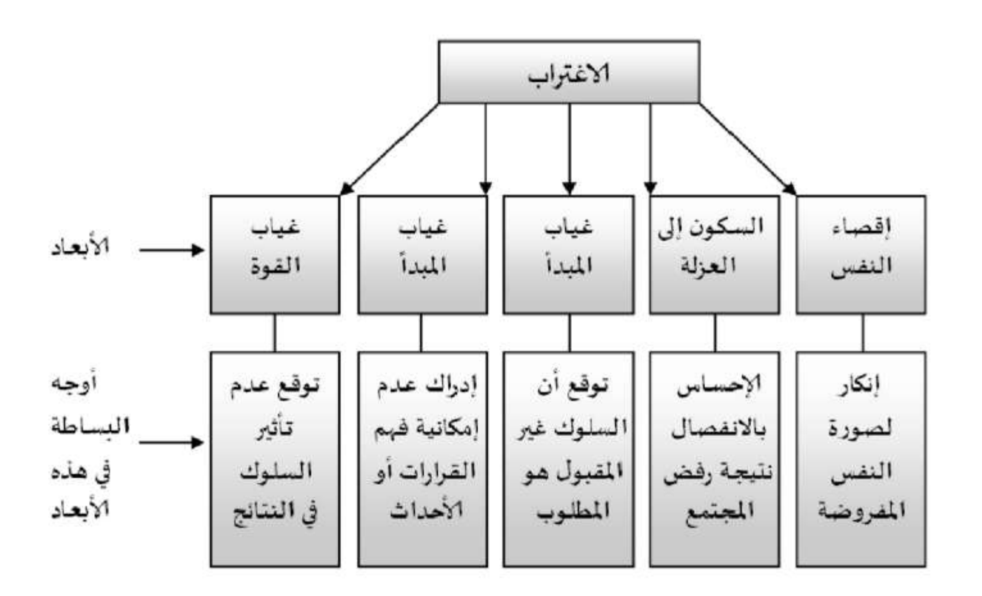
التعريف الخاص بالباحث (وجهة نظره)، وهذا طبعا سيؤدي بمعتنقه إلى الدخول في حالة من عدم التعيين، بحيث يقدم تعريفا اعتباطيا مرهون بالمستوى المعرفي للباحث، وليس بمعيار ثابت.

وللخروج من هذه الدوامة من الأخطاء الشائعة، يجب أن نفهم أولا أن التعريف الإجرائي هو تعريف مكتمل الأركان، وشروطه هي نفسها الشروط التي ذكرناها في العنصر السابق الخاص بالتعريف النظري، يضاف إليها شرط يفيد بضرورة أن تكون العناصر التي يقدمها هذا التعريف -عن المفهوم- عناصر قابلة للملاحظة والقياس، ولن ننجح في الاستجابة لهذا الشرط الخاص بالتعريف الإجرائي إلا إذا قمنا بعملية تفكيك بنية هذا المفهوم إلى أبعادها العملية ومن ثم استخراج تلك المؤشرات الإجرائية البسيطة التي يمكن ملاحظتها أو اختبارها. فكيف نفعل ذلك؟

أولا: تحديد الأبعاد: تشكل هذه العملية بداية التعريف الإجرائي، ويتعلق الأمر هنا بمحاولة تشظية المفهوم إلى أبعاده الأساسية؛ وذلك بفحص معانيه ودلالاته العميقة، والتي تشير إلى جوانب عينية من الواقع المقابل لهذا المفهوم أو ما يسمى بمكونات المفهوم؛ ولعل أهم صفة تشترك فيهما هذه الأبعاد؛ هي بساطتها و ابتعادها عن التجريد.

وهنا يجب أن يرجع الباحث في هذه الخطوة إلى تلك التعاريف النظرية التي سبق له وأن ناقشها وكيَّفها تبعا لمتغيرات بحثه، أين يستبين من خلالها تلك الصور البسيطة التي شكلت مفهومه، وكمثال عن هذا الاستثمار وبالعودة للمفهوم الذي قدمه لنا (Melvin, 1972, 25) عن (الاغتراب) بأنه: "الإحساس بتباعد ما كان متماسكا، انكسار القالب المتصل بين القيم والسلوك والتوقعات والذي يتحول فجأة إلى أشكال مقفلة" والذي التمسنا أنه يستند إلى مفاهيم أبسط هي: غياب القوة، غياب المعنى، غياب المبدأ، العزلة، إقصاء النفس.

من خلال هذا التعريف يمكن أن نعتبر تلك المفاهيم البسيطة بمثابة أبعاد لهذا المفهوم التجريدي ، ويمكن أن نبسط الأمر أكثر من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (17). تحليل أبعاد مفهوم الاغتراب (بتصرف عن: فرانكفورت و ناشمياز ، 2004)

من خلال المثال السابق نلاحظ أن الأبعاد هي تلك الأوصاف البسيطة (قليلة التجريد) والتي تشكل البنية العامة للمفهوم المجرد ، وهي بذلك تشكل مرحلة وسيطة وضرورية بين المستوى التجريدي والمستوى الإجرائي. لكنها لا تأخذ بالضرورة حزاما واحدا من الأبعاد بل قد تتوزع عبر حزامين أو ثلاثة ، بحيث يكون كل حزام أبسط من سابقه ؛ وذلك حسب شدة تجريد وتعقيد المفهوم العام ، فكلما كان المفهوم مجردا أكثر كلما زاد عدد مستويات تحديد الأبعاد ؛ بحيث يكون أقل المستويات بساطة أكثرها تشبعا بالمؤشرات ، وهو المستوى الذي سيتم من خلاله استخراج هذه المؤشرات الامبريقية (المستوى الإجرائي).



الشكل رقم (18). مستويات تحليل المفاهيم.

ثانيا: استخراج المؤشرات: تشكل المؤشرات (Indicators) الحلقة الأخيرة في نظام التحليل المفاهيمي ، وهي بذلك تعبر عن تلك البيانات أو الصفات الإجرائية (القابلة للملاحظة) والتي يتشبع بها كل بعد من أبعاد المفهوم ؛ وفي تعريف أبسط يشير المؤشر حسب (لارامي و فالي ، 2009 ، 201) إلى "مجموع العمليات الامبريقية المنجزة بمساعدة أداة أو عدة أدوات لتشكيل المعلومة" القابلة للقياس.

وبحكم أن المؤشرات ترتبط بقابلية القياس فهي أيضا تتوزع عبر **مستويات** القياس المختلفة:

- المستوى الاسمي: مؤشراته اسمية مثل: درجة الخوف (ضعيف ، طبيعي ، شديد..)
- المستوى الترتيبي: مؤشراته ترتيبية ؛ مثل: رتبة المتسابق (أول ، ثاني ، ثالث..)
- المستوى الرقمي (الكمي): مؤشراته كمية ؛ مثل: درجة التحصيل (10نقاط ، 5 نقطة...)

وبخصوص **عدد** المؤشرات التي يجب علينا استخراجها ، فالأمر فيه كثير من الليونة ، والاستخراج فيه عائد إلى تقدير الباحث من جهة ، ومقدرته على معالجة هذه المؤشرات من جهة أخرى ؛ لكن على العموم كلما حصلنا على عدد اكبر من المؤشرات كلما استطعنا تبيُّن الحقيقة الامبريقية للبعد المراد تتبعه.

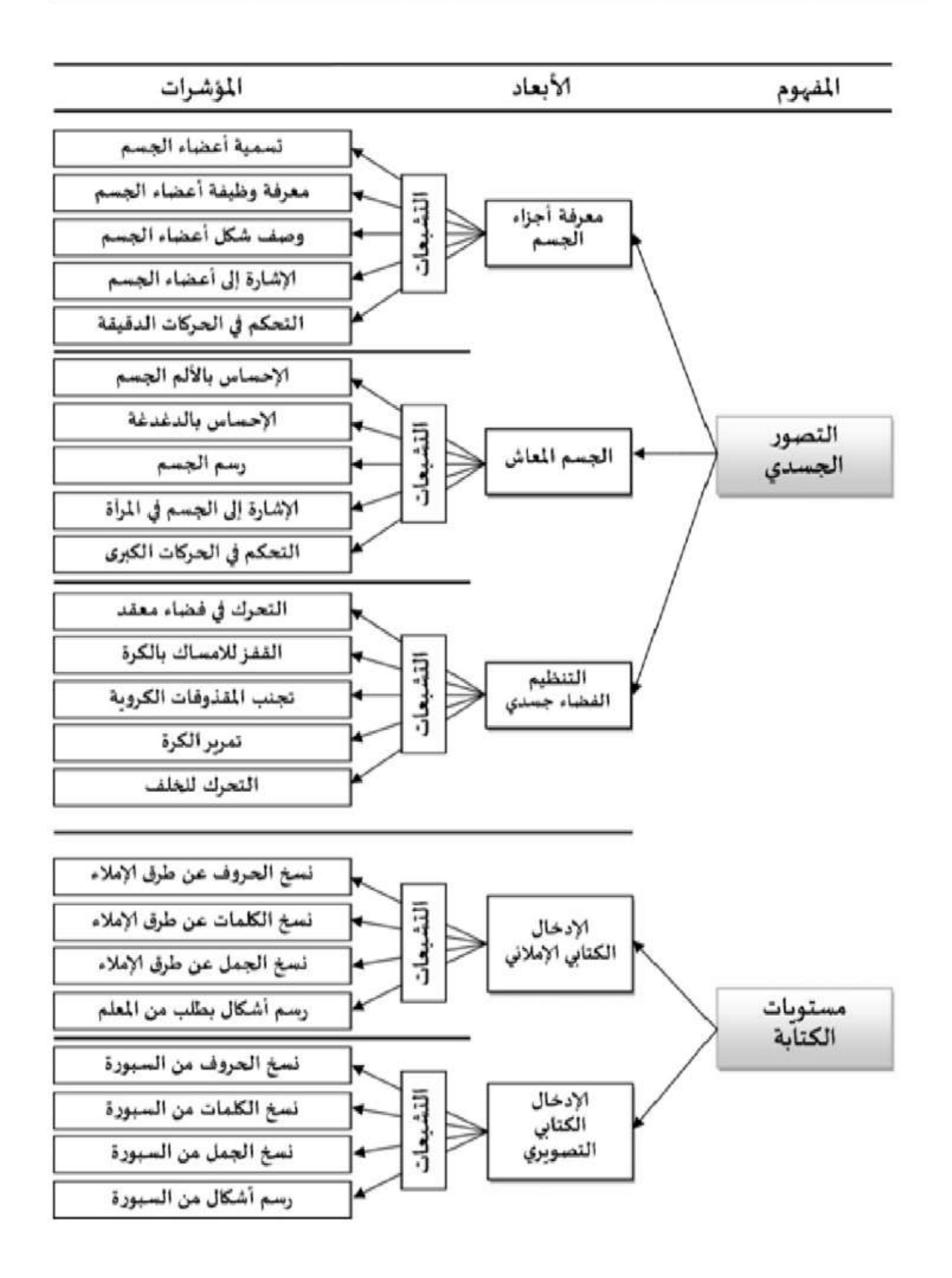
وبالنسبة **لكيفية** استخراج هذه المؤشرات من الأبعاد التي تحتويها ، يقترح علينا (أنجرس ، 2004) أن نطرح ونجيب على السؤال التالي: ما

هي العلامات الملاحظة في الواقع ، والتي يمكن من خلالها تحديد هذا البعد أو ذاك ؟ وطبعا لن يكون الجواب عن هذا السؤال استنادا لنمط جاهز وواضح تصنف على أساسه هذه المؤشرات ، وبالتالي فالعملية لا تخلو من اجتهاد الباحث.

ومن الضروري أن يرتكز هذا الاجتهاد على **التحليل العاملي** لأبعاد المفهوم محل الدراسة ؛ ومعروف أن التحليل العاملي بمختلف صيغه يتأسس أولا على تلك التعاريف النظرية ، ثم على عملية المعاينة الميدانية لأبعاد المفهوم ؛ فهو عملية نشطة تقوم على تفكيك المفاهيم إلى أبعادها الأولية ثم النظر في درجة تشبعها بتلك الصيغ القابلة للملاحظة (المؤشرات).

ونحن في هذه المحطة لن نتوسع كثيرا في استدعاء نماذج معقدة ، بل سنكتفي بعرض نموذج قياسي تتوزع فيه عن كل مفهوم مجموعة من الأبعاد وعن كل بعد مجموعة من المؤشرات.(*) ومن اجل عرض هذا النموذج القياسي يمكننا التعامل مع مثال المبحث التالي: (علاقة مستوى الكتابة بالتصور الجسدي) أين يعبّر مستوى الكتابة عن المتغير التابع و التصور الجسدي عن المتغير المستقل ؛ وسيوضح لنا الشكل التالي مختلف التشعبات التي يمكن للتحليل المفاهيمي أن يأخذها:

* للإستزادة في موضوع التحليل العاملي يرجى الاطلاع على كتاب (محمد بوزيان تيغزة. (2012). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع)



الشكل رقم (19). نموذج قياسي عن عملية تحليل عاملي بسيط للمفهوم من خلال إبراز أبعاده ومؤشراته.

وبوصولنا إلى هذه المرحلة نستطيع الحديث بكل ثقة ووضوح عن امتلاكنا للعناصر اللازمة لبناء التعريف الإجرائي ، والتي هي مزيج ذكي من الأبعاد ومؤشراته ، بحيث تقدم للقارئ ملخصا عن عملية التحليل المفاهيمي السابقة.

وعطفا على المثال السابق يمكننا أن نُعَرِّف التصور الجسدي إجرائيا بأنه:(مجموع التصورات والمهارات والمعلومات التي يكونها أي فرد منا عن جسمه الخاص ، من خلال إدراك جسمه كوحدة متكاملة ، وبالتعرف على مختلف أجزاء هذا الجسم ؛ ضمن الفضاء الذي يحيط به ؛ سواء كان الجسم في وضع دينامكي أو ستاتيكي)

بناء الفروض

Construct a Hypothesis

بعد أن ترسو جهود الباحث على أرضية صلبة أساسها تلك التعاريف الإجرائية التي كونها بمجرد انتهائه من طرح وبناء الإشكالية وكخلاصة حتمية لمرحلة تحديد وتحليل المفاهيم ؛ يكون ذهنه قد تهيأ للتعامل مع البحث العلمي الحقيقي ؛ وذلك بوقوفه على حجر الأساس الذي ستتمفصل حوله إستراتيجية البرهنة ألا وهو الفرضية.

1. ماذا نعني به ؟

للإجابة على هذا السؤال يمكننا أن نتقدم تاريخيا عبر مجموعة واسعة من المحاولات الجادة التي سعت لتقديم تعريف جيد للفرضيَّة ، لكن قبل ذلك لا بأس من التذكير بالأصل اللغوي للفرضية (Hypothesis) ففي اللغات اللاتينية لم يتم الاتفاق على أصل اللغة التي يرجع لها المصطلح ؛ حيث قدّر في بعض المراجع بأنه من اليونانية (ὑπόθεσις) بينما رأت مراجع أخرى أنه من الجذر الإغريقي القديم (Hypotithenai) الذي يعني (يضع أسفل).

أما في العربية فظهر تضارب آخر ، تمثل في استخدام الباحثين للفظين مختلفين في المبنى هما (الفرضية) و (الافتراض) حيث وعلى الرغم من أن المعاجم اللغوية لم تفرّق صراحة بينهما ، الا أن بعض فقهاء اللغة رأوا بضرورة وجود الفرق ، وذلك انطلاقا من قاعدة أن زيادة المباني يترتب عليها زيادة المعاني ، حيث أن (افترض) على وزن (افتعل) تخرج بهذا اللفظ الى دلالات عدّة ، وهي كما يبدو تشير الى معنى الاتخاذ والطلب ، مما يعني أن الإفتراض هو اتخاذ الفروض وطلبها. وعليه فالفرضية تكون نتيجة لفعل الافتراض ، كما تكون الحفرة نتيجة لفعل الحفر.

أما بالنسبة للتعاريف النظرية المنتقاة فقد وصفت الفرضية وفقا للتطور التالي:

1- "تفسير مؤقَّت أو محتمل يوضِّح العوامل أو الأحداث أو الظروف التي يحاول الباحث أن يفهمَها" (ديوبولد ، 1969)

2- "تفسيرٌ مؤقَّت لوقائع معيَّنة لا يزال بمعزل عن اختبار الوقائع ، حتى إذا ما اختبر أصبح من بعد إمَّا فرضاً زائفاً يجب أن يُعْدَلَ عنه إلى غيره ، وإمَّا قانوناً يفسِّر مجرى الظواهر" (بدوي ، 1977)

3- "تخمينٌ واستنتاجٌ ذكيٌّ يصوغه ويتبنَّاه الباحث مؤقَّتاً لشرح بعض ما يلاحظه من الحقائق والظواهر ، ولتكونَ هذه الفرضيَّة كمرشد له في الدراسة التي يقوم بها" (بدر ، 1989).

4- "إجابةٌ محتملةٌ لأحد أسئلة الدراسة يتمُّ وضعها موضع الاختبار" (عودة و ملكاوي ، 1992).

5- "جملة محددة من التوقعات تصف بلغة محسوسة (أكثر منها نظرية) ما يتوقعه الباحث بعد إنهائه لدراسته" (Trochim, 1999)

6- "هي طرح أو تفسير مقترح لظاهرة أو عبارة عن أطروحة مقترحة منطقية تقدم علاقة ارتباط بين ظواهر متعددة ، ويفترض المنهج العلمي دوماً أن تكون الفرضيات قابلة للفحص كي تعتبر فرضية علمية" (Schick & Vaughn, 2002).

7- "تصريح يتنبأ بعلاقة بين عنصرين أو أكثر ويتضمن تحقيق امبريقي" (أنجرس ، 2004).

استنادا للتعاريف السابقة نلاحظ أن الفرضية تتميز بتوفرها على الصفات التالية:

هي: حل.
هي: مؤقتة.
هي: تخمين.
هي: محسوسة.
هي: جامعة لحدود البحث.

وعليه يمكننا أن نعيد تعريفها بأنها: (حل مؤقت لإشكالية محل البحث تعتمد على التخمين الذكي الذي يجمع -بصورة قابلة للاختبار- بين مختلف حدود ومتغيرات البحث).

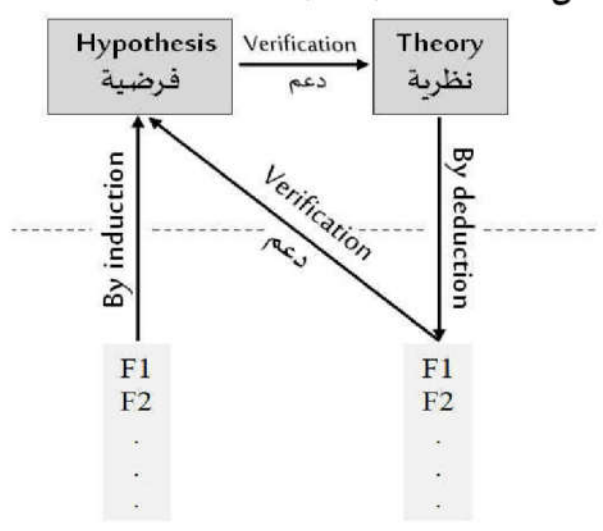
مفاهيم مقاربة

إن المخزون المعرفي الذي تتوفر عليه الفرضية ومدى مساهمتها في إنضاج الكثير من الحقائق ساهم في تذوِيَّة الحدود الفاصلة بينها وبين كلٍّ من النظريَّة وكذا القانون ، فقُدِّمت الفرضية في كثير من المراجع على أنها مرادف غير مباشر لهذين المفهومين ؛ وقد استندت هذه الخيارات على عديد البراهين على غرار تلك التي قدمها وليام وويل (W. Whewell, 1794-1866) أين أكد على انه "لا فاصل بين الفرضية والقانون غير تلك التجارب والعمليات الذهنية التي تقودها الفرضية [...] ثم إن دور الفرضية في العلم هو مطابق لدور النظرية فلكليهما دور مؤقت"(الجابري ، 2002 ، 282)

و لنستوضح الفرق الأساسيُّ بين هذه الأطر المعرفية ، نشير إلى أن الفرق بينها هو فرق في الدرجة لا في النوع ، فالنظريَّة في مراحلها البكر لا تعد أن تكون مجرد فرضيَّة ، "ورغم أن النظرية لا تزال موضع اختبار ، إلا أنها أكثر رسوخًا من الفرضية ؛ لأنها اجتازت الاختبار مرة أو مرات متعددة ، وربما فشِلت في أخرى قليلة ، أما الفرضية فلم يتم اختبارها بعد" (صيني ، 1994 ، 85) ؛ وبالتقدم في اختبار الفرضيَّة عبر شبكة التلاقح البحثي وبمزيدٍ من الحقائق تلتئم صدوع الشك في الفرضيَّة لتصبح نظريَّة ، لكن هذه الأخيرة تبقى هشة ما لم تتكاثر القوانين التي

تشـد كياناتهـا لبعضـها الـبعض ، وبهـذا يمثـل القـانون ذلـك النظـام أو العلاقة الثابتة التي لا تتغيَّر بين ظاهرتين أو أكثر ، وهو هنا لا يعدو أن يكون فرضية مؤكدة بعد أن كان فرضية تخمينية في مرحلة سابقة.

ولا تصبح مجموعـة الفرضـيات الجزئيـة قانونـا عامـا إلا إذا صـمدت أمام الاختبار بواسطة الفرضيات المنطلقة من نظريات ، وبهذا فالفروض تقوم بوظيفتين: تنمية نظرية جديدة ، أو اختبار نظرية موجودة للتأكد من مصداقيتها ، وقد تكون الفروض سببًا في إلغاء نظريـة أو تثبيتها أو تعديلها ، وقد ينسجم هذا الدور المتشابك مع النموذج التفسيري الذي قدمـه العـالم الألمـاني (كيمينـي) لمـا سـماه دورة العلـم (Cycle of Science) أين اعتبـر أن علاقـة الفرضية بالنظريـة هي علاقـة دعـم ذهابا وإيابا ، مع اختلاف أسلوب البناء حيث تتحقق الفرضية من خلال عـالم الحقائق (Facts, F1, F2..) استنادا للأسس الاستقرائية ؛ في حين تُفَسِّر النظرية الحقائق على أساس استنباطي ، بحيث أن تفسير النظريـة يدعم الفرضـية ، وتحقـق الفرضـية يـدعم النظريـة بشـكل حلقـي.. ، والشـكل التالي يلخص هذه الحلقة المتداعمة:



الشكل رقم (20). نموذج تفسيري لما يسمى بحلقة العلوم لكيميني (Kemeny).

2. نقاش الجدوى والأدوار

إن من أهم ميزّات دخول النهج الاستقرائي على خط البحث العلمي هو مدّه لهذا الأخير بتلك الخطوات التجريبية الواقعية التي تستهدف الوصول إلى إيجاد القوانين التي تتحكم في الظاهرة ، أين شكّلت الفرضية العلمية ضمن هذه الخطوات محورا هاما بوصفها (تفسير عقلي مؤقت للظاهرة المدروسة) وقد أُقِرَّ هذا الحكم بشكل جاد انطلاقا من الرؤية التي جاء بها كلود برنار (C. Bernard, 1813-1878) عندما قال: "إن الفرضية هي نقطة الانطلاق في كل استدلال تجريبي" (برنار ، 2015 ، 215) وقد استدعى لدعم فكرته مثالا عن فرضيته حول بول بعض الأرانب الذي وجد أنه صاف وحمضي ، حيث استرعاه الأمر لأن بول الأرانب عادة ما يكون مكدّر اللون وغير حمضي ، باعتبار أنها حيوانات عاشبة ، في حين أن بول الحيوانات اللاحمة يكون كما هو معلوم صافيا وحامضا ، وقد افترض ساعتها (أن تكون تلك الأرانب لم تتناول الغذاء منذ مدة ، مما دفعها لتتغذى من مخزونها اللحمي) وبعد التجربة تأكد من صحة فكرته وتحولت الفرضية إلى قانون مفاده: (كل الحيوانات إذا ما فرغت بطونها تغذت من جسمها عن طريق الامتصاص) فالفرضية أو كما يسميها (الفكرة المسبقة / Preconceived idea) هي التي تحرّض على التجربة ، فذلك الشك الذي تثيره يدفع بالباحث إلى مزيد من البحث ، كما أن الفرضية هي التي تحدد وظيفة التجربة وتحضر وسائلها فدور التجربة بهذا المعنى هو البرهان لا غير ، وهذا ما دفع (كلود برنار) ليقول "لا استقراء بدون أفكار مسبقة "وذلك انطلاقا من عدم كفاية الممارسة الاستقرائية الميدانية للكشف عن الحقائق دون مقابل ذهني مسبق ، وهذا ما يُعززهُ كلام هنري بوانكاريه (H. Poincaré, 1854-1912) في كتابه (العلم والفرضية) حيث أقرَّ بشكل واضح: "أن الملاحظة والتجربة لا تكفيان لإنشاء العلم ، ومن يقتصر عليهما يجهل صفة العلم الأساسية" (بوانكاريه ، 2003 ، 100).

وبهذا فالفرضية كما يصرح (أنجرس ، 2004 ، 150) "تلعب في العلم دورا يصعب تقديره ، إذ يتم الانتقال بفضلها من الجانب التجريدي إلى الجانب الملموس للطريقة العلمية ، فقد يكون لدينا أروع الأفكار في العالم لتصور الحلول للواقع ، إلا أن هذه الأفكار لن تكون لها قيمة إلا بعد نجاحنا في جعلها فرضيات"

لكن وعلى الرغم من هذا الإحتفاء الذي تُقَابَل به الفرضية في كثير من الطروحات ، إلا أنها تبقى مجرد تفسير عقلي أولي سابق عن التجربة ، ونتاج حتمي للخيال والتخمين ، بحيث أنها توجه عملية التجربة قهرا نحو تلك النتيجة المتخيلة من قبل ؛ وهنا تبدو الفرضية كعائق إبستمولوجي أمام البحث العلمي الموضوعي المتحرر من أهواء الباحث وأرائه الشخصية الأولية لذلك قال ماجندي فرانسواه (F. Magendie, 1783-1855) لتلميذه كلود برنارد "أترك عباءتك وخيالك عند باب المخبر" (برنار ، 2015 ، 216) مؤكدا له بأن الفرضية تقيّد الملاحظة فيصبح العالم أسير أوهامه وتخيلاته اللامتناهية وهو ما ينعكس سلبا على التجربة ويحول دون إدراك الحقيقة العلمية ويشوّه صورتها الصادقة ؛ مما يجعلنا لا نرصد إلا ما افترضناه سابقا ؛ وفي سبيل تجاوز تلك العوائق يكتفي (ماجندي) بالملاحظة فقط ، حيث يختزل مراحل المنهج العلمي إلى الملاحظة والتجربة والقانون إذ نجده يقول "إن الملاحظة الجيدة تغنينا عن سائر الفروض" (رايشنباخ ، 1979 ، 40) ومن أجل تمكين الباحث من هذا الانتقال المباشر من الملاحظة إلى التجربة يقترح جون ستيوارت مل (J. S. Mill, 1806-1873 ،) أربع قواعد للاستقراء هي (قاعدة الاتفاق أو التلازم في الوقوع ، قاعدة الاختلاف أو التلازم في الغياب ، قاعدة التغير المتزامن ، قاعدة البواقي)(*)

* [شرح] 1. قاعدة الاتفاق (Joint method): تتم فيها المقارنة بين الحالات التي تقع فيها الظاهرة و يصبح العامل المشترك هو سبب حدوثها ؛وكمثال على ذلك ؛ تفسير (ويلز ، Wells) لظاهرة الندى المتشكل على المرايا وزجاج النوافذ ، حيث استنتج

وفي هذا قال (ستيوارت مل) "إن الطبيعة كتاب مفتوح لإدراك القوانين التي تتحكم فيها، فما عليك إلا أن تطلق العنان لحواسك" وهذا ما أكد عليه (أرنست ماخ) في قوله "المعرفة العلمية تقوم على إنجاز تجربة مباشرة" وغير بعيد من هذا الطرح يروج (نيوتن) لهذه الرؤية بتصريحه "أنا لا أكون فروضا!" (الجابري، 2002)

ولجمع شتات هذه المطارحات التي تناولت قيمة الفرضية في البحث العلمي يجب أن نستدعي التعريف الذي كنا سابقا قد منحناه للفرضية والذي جاء فيه بأنها: حل مؤقت لإشكالية محل البحث تعتمد على التخمين الذكي الذي يجمع -بصورة قابلة للاختبار- بين مختلف حدود ومتغيرات البحث.

والذي منه نستشف بأن الدعوة للتخلي عن الفرضية هي دعوة منحازة للتجريب على حساب العقل، فقد ألغت أهم صلة تجمع العقل والتجربة في البحث العلمي، وهي صلة الفرضية؛ ثم إن الاقتصار على الملاحظة في البحث العلمي يفشل في التقاط تلك الروابط الخفية داخل الظواهر المعقدة والتي لا يمكن كشفها إلا عن طريق الممارسة

مايلي: إن الجسم الصلب إذا كانت درجة حرارته أقل من الهواء الخارجي تشكل الندى على سطحه.

2. قاعدة الاختلاف (Method of difference): تتم فيها المقارنة بين حالتين يكون العامل المختلف هو علة وقوع الظاهرة وكمثال على ذلك؛ تفسير (لويس باستور، L. Pasteur) لظاهرة التعفن، أين وضع أنبوبين بداخلهما محلول السكر، الأول مغلق و الثاني معرض للهواء، و بعد مدة لاحظ أن الأنبوب الثاني تعفن، فاستنتج أن التعفن يعود إلى الهواء الخارجي.

3. قاعدة التغير المتزامن (Concomitant variations): وكمثال على ذلك نجد تفسير الأطباء الانجليز لوباء الكوليرا، أين لاحظوا ظاهرتين تتغيران نسبيا، كلما اقتربنا من نهر التايمز زاد عدد المصابين بالكوليرا، و كلما ابتعدنا عنه قل هذا العدد، فاستنتجوا أن النهر هو سبب الوباء.

4. قاعدة البواقي (Method of residue): وكمثال على ذلك تفسير (لوفيريي، Leverrier) للانحراف في مدار كوكب أورانوس، حيث رد الجزء إلى الكل و أستنتج ضرورة وجود كوكب مجهول يؤثر على مدار أورانوس، و هذا الكوكب هو نبتون الذي اكتشفه (غال، Gall) سنة 1846. (Churchill, 1990, 418)

الحدسية والعقلية من خلال مشروع الافتراض ؛ فبدون الفرضية لا يمكن تحديد إطار التجربة ،كما أن قواعد الاستقراء لا تكاد تصلح إلا للتحقق من الفرضيات ، وبالتالي فالفرضية ضرورية لتحليل ملاحظات العالم.

ولتبسيط هذا الحكم ، يمكن أن نورد أهم أدوار الفرضية داخل هيكل البحث العلمي من خلال العناصر التالية:

1. **تحديد المسار البحثي:** تساهم الفرضية باعتبارها خيار محدد ، في ضبط مجال الدراسة بشكلٍ نوعي ، بحيث يُدَوِّر الباحث مجهوده البحثي حول المحور الذي وضعه في فرضيته ، مبتعدا عن باقي الخيارات التي سبق وأن أقصاها بطريقة غير مباشرة لدى صياغته لفرضيته.

وعموما يشمل هذا التحديد تنظيم عمليَّة جمع البيانات من خلال الابتعاد بالدراسة عن العشوائيَّة بتجميع بيانات غير ضروريَّة وغير مفيدة ، وكذا بتشكيل الإطار المنظِّم لعمليَّة تحليل البيانات وتفسير النتائج.

2. **بلورة السياق الامبريقي:** إن من خصائص الفرضية أنها قابلة للاختبار ، وهي بذلك تعتبر الممر الضروري الذي تمر عبره الأطروحات الفكرية نحو التحقق الإمبريقي ، وبدونها يبقى الباحث عاجزا عن ملامسة أفكاره والبرهنة عليها ضمن السياق الاستقرائي ، والى هذا ذهب (Mace & Pétry, 2000, 43) بقولهما "تلعب الفرضية دور الجسر الحقيقي والوحيد بين عملية الصياغة النظرية [...] وعملية التحقق الإمبريقي"

3. **الشحن الانفعالي:** تتوفر الفرضية بشكل أو آخر على بعد نفسي انطلاقا من اعتبراها إحدى بنات أفكار الباحث ؛ مما يدفعه لتبنيها نفسيا ، من خلال الحرص على متابعة مدى تحققها ، فهو يكون أحرص على جمع المعلومات وتجاوز الصعوبات التي قد تحول دون

الوصول إلى المراحل الأخيرة من بحثه أين يقف بشكل واقعي على مدى تحقق الفروض التي سبق له أن استأنس لها.

ورغم أن هذا الأمر يمكن أن يضعه أمام تحدى توفير الموضوعية إلا انه يبقى أصلا ثابتا لا يمكن الفكاك منها ، وهو من الخصائص اللصيقة بالفرضية ، لذا وجب استثماره بشكل يقلل قدر الإمكان من سلبيتها ويتعلق أكثر بإيجابياتها.

4. **توفير الوقت والجهد:** إن وصف الفرضية بأنها تخمين ذكي يجعل منها أداة اقتصادية غاية في التوفير ، بحيث تُقصّر من الجهد والوقت اللّذَيْن يمكن للباحث أن يبذلهما في تجريب خيرات متعددة لحل المشكل الذي يواجهه ، فمثلا لو أضاع أحدنا هاتفه النقال ؛ فإن أمامه أسلوبين لحل هذه المشكلة ، إما يُخمِّن في مكان بعينه سبق وأن زاره أو شخص سبق وان تواجد معه ، أو أن يبحث بشكل عشوائي بدون تحديد الوجهة ، وهنا يحتمل أن يبذل جهدا كبيرا ووقتا طويلا مقارنة بالأسلوب الأول الذي يُرتِّب فيه الباحث الخيارات حسب جدارتها وحسب خبرته مما يوفر عليه الكثير من المشقة.

3. أشكال الفرضية

إن إلتباس الفرضية مع بعض المفاهيم المقاربة ، امتد ليشمل مجموع التصانيف التي تحاول تحديد أشكالها وأنواعها ؛ حيث اختار كل مؤلف معالجة هذا العنصر من زاوية نظره ؛ ولما كنا نهدف إلى تقديم رؤية متكاملة بخصوص هذا الموضوع اجتهدنا في تجميع مختلف الأشكال الخاصة بالفرضيات وذلك وفق تصنيفات متنوعة ، والتي يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

الجدول رقم (09)

تصنيفات وأنواع الفرضيات

	التصنيف	الأنواع	أمثلة
.1	عدد المتغيرات	أحادية المتغير	مستوى القراءة عند عينة الدراسة منخفض جدا.
		ثنائية المتغير	توجد علاقة عكسية قوية بين مستوى القراءة وضعف الانتباه عند عينة الدراسة.
		متعددة المتغير	توجد فروق دالة بين أنظمة القيادة الثلاث (الديمقراطية ، الدكتاتورية ، الفوضوية) على مستوى الرضا والالتزام الوظيفيين.
.2	صيغة الحكم	إثباتية	توجد علاقة عكسية قوية بين مستوى القراءة وضعف الانتباه عند عينة الدراسة.
		نافية	لا توجد فروق دالة بين أنظمة القيادة الثلاث على مستوى الرضا الوظيفي.
.3	المعالجة الإحصائية	صفرية H_0	
		بديلة H_a	
.4	طبيعة الهدف	إرتباطية	توجد علاقة طردية قوية بين مستوى التعليم والوعي السياسي عند عينة الدراسة.
		فَرْقية	لا توجد فروق دالة بين أسلوبي الترويج التقليدي والإلكتروني على مستوى الاشتراك في خدمات البنوك.
		تنبؤية	سينخفض مستوى التفاعل الأسري للأفراد بمجرد انخراطهم في الفيس بووك.
		سببية	يؤدي الاستهلاك المستمر لمادة الأسبرين إلى زيادة نسب الإجهاض عند النساء الحوامل لأول مرة.
.5	اتجاه الحكم	موجهة	1. توجد علاقة عكسية قوية بين مستوى القراءة وضعف الانتباه عند عينة الدراسة. 2. توجد فروق دالة بين الذكور والإناث على مستوى تعلم اللغات لصالح الإناث.
		غير موجهة	1. توجد علاقة قوية بين مستوى القراءة وضعف الانتباه عند عينة الدراسة. 2. توجد فروق دالة بين الذكور والإناث على مستوى تعلم اللغات.

تعقيب وإيضاح

1. إن توزع أشكال الفرضيات عبر هذه التصانيف لا يعني أنها متمايزة عن بعضها البعض ، بل يمكن للفرضية الواحدة أن تحتوي على أكثر من عنصر في صياغتها ، مثلا يمكن لفرضية ما أن تكون: [ثنائية المتغير ، إثباتية الصيغة ، إرتباطية الهدف ، موجهة الحكم] ؛ والفرضية التالية خير مثال: (توجد علاقة عكسية قوية بين مستوى القراءة وضعف الانتباه عند عينة الدراسة).

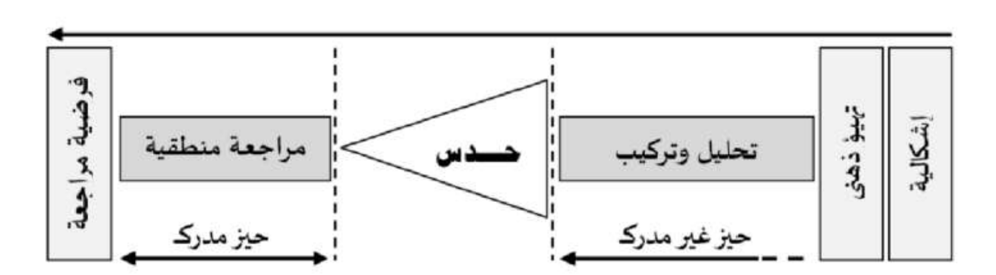
2. بالحديث عن التصنيف الخاص بالمعالجة الإحصائية ؛ والذي يقسم الفرضيات إلى صفرية وبديل ، نؤكد على وقوع الكثير من الباحثين والمؤلفين في خطأ ربط هذه الأوصاف (الصفرية والبديل) بالفرضية في مراحلها الأولى معتبرين كل فرضية تعتمد صيغة النفي هي فرضية صفرية والمصاغة بشكل إثباتي هي بديلة ؛ وهذا بدون شك خطأ ؛ إذ لا يمكننا الحديث عن هذه الصيغ إلا بالوصول إلى مرحلة المعالجة الإحصائية ؛ وبهذا يجب أن نميز بين الفرضية الإحصائية التي تعتمد لغة رياضية وتنطلق دائما من الفرضية الصفرية (H_0) وتلك البحثية التي تعتمد لغة علمية حرفية وتسبق عملية جمع البيانات كما ورد في الأمثلة السابقة (للمزيد: أنظر عنصر اختبار الفرضية).

4. مصادر اشتقاق الفروض

عندما نتكلم عن مصادر اشتقاق الفروض فنحن لا نعني مصادر الصياغة بل نعني تلك المصادر التي تشجعنا على إصدار الحكم الذي تتضمنه الفرضية ؛ مشتملا على القرار والاتجاه ، و أساسا تأتي مصادر اشتقاق الفروض من نفس الخلفيَّة التي تتكشَّف عنها المباحث ، وسنتكلم في هذه المحطة عن ثلاث مصادر أساسية هي:

1- المصدر الإلهامي (Inspirational Source): إن وصف الفرضية بأنها عبارة عن "تخمين ذكي" يشير إلى إمكانية أن تخطر على ذهن الباحث فجأة كما لو كانت إلهاماً ، وقد تحدث بعد فترة من عدم النشاط تكون بمثابة تخلُّصٍ من تهيؤ عقلي كان عائقاً دون التوصُّل إلى حلّ الإشكالية ، ولكنَّ الحلَّ على وجه العموم يأتي بعد مراجعةٍ منطقية منظَّمة للأدلَّة في علاقاتها بالإشكالية وبعد نظرٍ مجدٍّ مثابر ، وبهذا فقد تنتج الفرضيَّة عن لحظة إلهام تليها عملية نحت منطقي لهذا المخرج الحدسي.

وتبرز الحاجة لهذا المصدر الاشتقاقي كلما كان الباحث أمام إشكاليات عويصة وجديدة التناول ، بحيث وفي غياب حقائق سابقة يكون النشاط الذهني والنفسي للباحث في أوَّجِه ، مما يترتب عنه دخول الباحث في حالة تهيؤ ذهني مربكة ، يسعى عقله غير الواعي للخروج منها ، فيقع على الفرض فجأة وبشكل لا يخلو من الإلهام ، فيكون بذلك هذا الحل الحدسي بمثابة فِكاك من حالة التهيؤ السابقة والتي كانت تسبب الانزعاج ، وهذا يدلل على أن الحدس ليس سوى عملية تحليل وتركيب لكنها مورست داخل حيز غير مُدرك ، أضف إلى ذلك أن الفرضية نتيجة الحدس لا يمكن تمريرها وإدخالها ضمن آلة البحث إلا بعد محاكمتها منطقيا ، فهي بذلك تخرج من أصل منطقي غير مدرك إلى أصل منطقي مدرك وبين هذين الأصلين يشكل الإلهام حلقة الوصل ، ولتبسيط هذا الطرح يمكن أن نقترح الشكل التالي:



الشكل رقم (21). المسار الحدسي لاشتقاق الفروض ومراجعتها.

2- المصدر الاستقرائي (Inductive Source): على غير ما ورد في المصدر السابق يوفر المصدر الاستقرائي مظاهره المعرفية لتلك المباحث المألوفة والتي تنطلق إشكالياتها من قضايا بارزة تَسْهل ملاحظة مظاهرها أو تتوفر للباحث معايشة حقيقية لتفاصيلها ، مما يؤهله لتقديم فروض متينة استنادا لمعاينة استقرائية لجزئيات القضايا التي تثير إشكالية العمل البحثي ، فتَصْدُر بذلك أحكام الفرضيَّة كنتيجة مباشرة للتجارب التي عايشها و يعايشها الباحث أو كنتيجة لمجموع الملاحظات والمقابلات الاستكشافية التي تسبق بناء الإشكالية أو تليها مباشرة.

فبحكم أن بعض الباحثين وخصوصا في العلوم الاجتماعية يميلون لمعالجة مباحث تنبع من اهتماماتهم الحياتية ، فهم أميل لاشتقاق الفروض بشكل استقرائي من جزئيات معايشتهم لهذه الاهتمامات ، فمثلا لو أن باحثا ما عايش في مرحلة طفولته تجربة طلاق داخل أسرته ، وأراد أن يعالج مبحث (أثر الطلاق على فعالية الذات عند الأطفال) فإنه سيجد في تجربته السابقة أو الراهنة الكثير من الدلائل تسهم في إطلاق أحكام فرضية تصلح لتوظيفها ضمن دراسته.

أما بخصوص إسهام نواتج المقابلات الاستكشافية في تثبيت الأحكام الأولية ضمن بناء الفروض ، فنحن نتفق مع (Quivy & Van Campenhoud, 1988, 89) عندما يصفان دور المقابلات الاستكشافية في بناء الفروض بأنه "دور اقتصادي بحيث توفر الطاقة والوقت المخصصين لقراءات غير ضرورية والهادفة لبناء الفروض ، فللمقابلات الاستكشافية وظيفة رئيسية هي تبيان جوانب من الظاهرة المدروسة ما كان للباحث أن يفكر فيها من تلقاء نفسه." وهنا ينبه (سبعون ، 2012 ، 82) إلى أن أدوار المقابلة الاستكشافية بالنسبة للفروض هي ادوار كشفية وليست بهدف التحقق من هذه الفروض ، ذلك أن خطوة التحقق من الفروض تتطلب نوعا آخر من المقابلات لها خصائص أخرى سنتناولها في محطات لاحقة.

وغير بعيد من المقابلة تلعب الملاحظة الاستكشافية أيضا دورا مهما في إطلاق الفروض بمختلف أنواعها ، فهي توفر معاينة حقيقية لواقع الظاهرة المدروسة من خلال الاقتراب المبدئي للباحث من حيثيات الإشكالية التي هو بصدد معالجته لها ، فكثير ما يطلب من الباحثين المبتدئين القيام بزيارة ميدانية استكشافية لمعاينة عناصر الإشكالية كما هي في الواقع قبل الانطلاق في الدراسة الفعلية ، مما قد يوحي لهم ببعض الحلول المبدئية لهذه الإشكالية ؛ هذه الحلول يتم توظيفها - مباشرة بعد العودة من الملاحظة الاستكشافية- في بناء فروض الدراسة.

3- المصدر الاستنباطي (Deductive Source): يعتبر المصدر الاستنباطي أكثر مصادر الفروض استلهاما ، وذلك لسهولة الوصول إليه والاشتقاق منه بالمقارنة مع المصدرين السابقين ، وعموما يستند الاشتقاق من هذا المصدر على عملية الاستنباط العقلي للأحكام انطلاقا من الحقائق والقوانين التي سبق وأن أقرّتها نظريات أو دراسات سابقة شملت المباحث المتعلقة بالظاهرة المدروسة.

وحتى ينجح الباحث في الاستفادة من هذا المصدر عليه أن يجري قراءة معمقة في مجموعة النظريات والمقاربات وكذا الدراسات السابقة التي عالجت مبحث دراسته ، ومن ثم يقوم بتنظيمها وشدتها إلى بعضها البعض حتى يستنبط منها مجموع الأحكام التي سيحملها على فروض دراسته.

والتراث النظري وبفضل ما تحوزه نتائجه من ظنية عالية ، ومن ثقل منهجي ، يوفر العديد من الإجابات المؤقتة على تساؤلات الباحث ، فيعينه بذلك على صياغة فروضه بشكل متين يشجعه ويحفزه للمضي قدما للتأكد من القيم المعرفية المؤقتة التي تحملها هذه الفروض ، وكما قلنا في محطة سابقة فالفروض تتبادل الدعم مع النظريات وكذا القوانين المستخلصة منها.

وكمثال على الاستلهام من هذا المصدر يمكن لباحث في العلوم

السياسية يتناول مبحث (تأثير الصراع الإديولوجي على بنية الدولة) أن يستنبط فرضية تنبؤية تنص على أن هذا الصراع يساهم في تعزيز بنية الدولة ، استنباطا من (نظرية التدافع) ، أو أن يستنبطها من نتائج دراسة سابقة تناولت مبحثا ذي صلة بهذه الظاهرة.

5. معايير صياغة الفروض

إن وقوف الباحث على مصادر اشتقاق الفروض لن يكفيه بأي حال من الأحوال لوصول إلى صياغة فروض جيدة ومتينة ، فهو مطالب بالأخذ بمجموعة من المعايير التي يجب أن يوفرها لدى صياغته لهذه الفروض ، وذلك انطلاقا من أن الفرضية الجيدة تتميز عن باقي الأشكال المنهجية بعدة خصائص تربأ بها من جهة عن الخلط مع الأشكال الأخرى وتحدد في ذات الحين معايير جودتها ، وفي هذا المقام يمكن أن نتحدث عن أهم معايير التمييز والتجويد وفقا للآتي:

1- **الدقة والوضوح**: تتميز الفرضية الجيدة باعتمادها على لغة علمية دقيقة تزيل التشتت واللبس الذي قد يحدث في الأذهان جرّاء التعامل بتلك الألفاظ ذات الطابع الأدبي أو الشعبوي أو التي قد تحمل دلالات إيديولوجية بعيدة عن مراد الباحث...الخ وكمثال عن الصياغة غير الدقيقة يخطئ باحث بصياغة فرضيته بهذا الشكل (توجد فروق دالة بين الرجال والنساء على مستوى تعلم لغة الإفرنج) حيث نجد أن مصطلحات (الرجال والنساء) غامضة وغير محددة وتعبر عن أوصاف اجتماعية لا تنسجم مع طبيعة المبحث التعليمي الذي يتحمل مصطلحات من قبيل (التلاميذ والتلميذات ، أو الذكور والإناث أو الطلاب والطالبات..) ونفس الأمر يسقط على مصطلح (اللغة الإفرنجية) حيث يأخذ الأخير دلالات إيديولوجية غير علمية ، ويمكن الاستعاضة عنه بمصطلح (اللغة الأجنبية).

وفي هذا الإطار ننبه إلى ضرورة أن يتفادى مستخدمي اللغة

العربية في البحث العلمي وضع أداة التأكيد (إنّ) قبل جملة الفرضية ، لأن التصريح الذي تتضمنه الفرضية هو تصريح ظني لا يحتمل التأكيد أو الحسم ، لكن في المقابل ننبه أيضا لعدم استعمال أداة التقليل (قد) والتي تقلل من احتمالية الحكم ، حيث أن هذا الأخير يجب أن يدرك بالسياق لا باللفظ ، ثم إن استعمال أحرف تقليلية من قبيل (قد/لعلّ/ربما..) لا تساهم في خفض القلق المعرفي الذي كان يترتب على ظهور تساؤلات البحث ، والذي يفترض انه سينخفض بفضل الاطمئنان المرحلي الذي تحمله الفرضية.

أما الوضوح فهو خاص بمدى استيعاب الباحث لمختلف المفاهيم والمتغيرات المستخدمة داخل بنية فرضياته ، وهذا وفقا لما تم تناوله في خطوة تحديد المفاهيم التي سبقت عرضنا لعنصر الفرضيات ، وهنا يشير اوليه (Ouellet, 1981) إلى أنه ينبغي على الباحث أن يحدد مفاهيمه المستخدمة في الفرضيات قبل صياغة هذه الأخيرة ، مع تقديم لهذه التعاريف (ضمن تقرير البحث) مباشرة بعض عرض الفروض. (لارامي و فالي ، 2009 ، 189) ؛ ولا يجب أن يخلو هذا الوضوح المطلوب من تركيز على إبراز الإمكانيات العملياتية للمفهوم من خلال بناء التعاريف الإجرائية بشكل واضح ، فكلما نجح الباحث في تقديم تعاريف إجرائية جيدة كلما استطاع صياغة فروض علمية واضحة.

2- **الشمولية والربط**: يشير لفظ الشمولية في هذا المعيار إلى ضرورة أن تتوفر الفرضية على جميع الحقائق الجزئيَّة دون إقصاء لأي عنصر ورد في التعريف الإجرائي الذي تم اعتماده مُقدما ، ولما كانت هذه الحقائق الجزئية تتوزع عبر مختلف المتغيرات الواردة في بناء الإشكالية ، فالفرضية الجيدة هي التي تشتمل على جميع تلك المحددات الخاصة بالمتغيرات الممسوسة بالدراسة ، بحيث تُجمع على مستوى الفرضية الرئيسية ثم تتوزع عبر الفرضيات الجزئية ؛ ورغم أن هذا الشرط موفور التحقيق في

العديد من البحوث إلا أن ضرورة التنبيه له تبقى مُلحة ، ويمكن أن نورد المثال التالي لتوضيح هذه الجزئية ؛ حيث وبتقدم باحث ما لدراسة مبحث (تأثير الألعاب الالكترونية على التوافق النفسي) يخطئ عندما يصوغ فرضيته بهذا الشكل (للألعاب الالكترونية أثر سلبي على الأطفال) ذلك انه في لم يوفق في جعل فرضيته تشتمل على المتغير التابع وهو (التوافق النفسي).

وحتى لو تمكن الباحث من استحضار كل متغيرات وعناصر مبحثه ضمن الصياغة النهائية لفروضه ، فهو مطالب بأن يظهر الروابط أو المِشدات التي يتوقع أنها تحكم هذه المتغيرات والعناصر ، فأن تضع متغيرات دراستك إلى جنب بعضها البعض بشكل تلفيقي لا يعني أنك ستحصل على فرضية ، بل أنت في حاجة لجعلها تتفاعل لتنتج حقيقة ما ، فلا يمكن أن نصوغ الفرض الوارد أعلاه هكذا (الالعاب الالكترونية والتوافق النفسي) بشكل يوحي وكأننا أمام عنوان وليس فرضية ، بل يجب أن نحيي هذين المتغيرين بإدخال الألفاظ والأدوات اللغوية الكفيلة بإظهار طبيعة التفاعل المتوقع بينهما كأن نقول (تؤثر الالعاب الالكترونية على التوافق النفسي للاطفال).

كما و"يجب على صائغ الفرضية أن يحدد وجهة أحكامه وظروف قبولها" (فرانكفورت و ناشمياز ، 2004) فالفرضية التي تنص على أن (X) ترتبط بعلاقة مع (Y) هي فرضية عامة جدا ، حيث أن العلاقة هنا يمكن أن تكون سلبية أو ايجابية ؛ بالإضافة إلى أن هذه الروابط والتفاعلات محكومة في كثير من الأحيان بـ(وحدات التحليل) التي ذكرناها سابقا ضمن محددات الإشكالية ، وسواء كانت هذه الوحدات زمنية أم مكانية أم بشرية ؛ فالباحث مطالب بتأطير فروضه بها ، "فالعلاقة بين التعليم والمشاركة السياسية مثلا ، يمكن أن تدرس على مستوى الفرد أو المجموعة أو الدائرة الانتخابية أو الفترة الزمنية [...]

وبذلك فالفرضية لا بد أن تنص بوضوح على الظروف والوحدات التي يمكن ملاحظة التفاعل عندها" (فرانكفورت و ناشمياز ، 2004) غير أنه إذا تجلى للباحث أن التفاعلات التي يفترض أنها موجودة بين متغيراته مستقلة عن أي محددات واضحة فهو ليس في حاجة لابتكار محددات من العدم ، بل يكتفي بصياغة فروضه بدون ذكر هذه المحددات.

3- **التصريح الإيجابي:** إن الواقف عند أدوار الفرضية في منظومة البحث العلمي ، يدرك مدى أهميتها في هذا المسار ، لهذا فمن غير المعقول أن تتم صياغتها بشكل سلبي يؤدي بالقارئ أو المتابع لها إلى نوع من التراجع المعرفي نحو الإشكالية بل هي دفع له إلى الأمام نحو الحلول ، لذا يخطئ الباحث عندما يصوغ الفرضية باستخدام جمل استفهامية مهما كانت جودة هذا الاستخدام ، إذ لابد عليه أن يعتمد تلك الصيغ الإثباتية (الخبرية) التي تنتج معرفة بغض النظر عن ظنيتها.

ولا يكفي هنا إحداث الصيغ الإثباتية لنقع على التصريح الإيجابي ، بل نحن مطالبون بعقلنة هذا التصريح ليتلاءم مع أفق الظاهرة المدروسة دون الوقوع في البداهة أو تحصيل الحاصل ، بحيث تشكّل الفرضية إضافة فعلية لواقع الحلول المقترحة للخروج من الإشكالية.

فلو افترضنا مثلا (أن للإصابة بالسرطان تأثيرا على الحياة النفسية للأفراد المصابين به) ؛ نكون قد وقعنا بشكل سلبي في فخ البداهة ، حيث أننا لن نقدم بإجابتنا على هذه الفرضية السلبية أي حلول لواقع الإصابة بالسرطان ، بل سنقوم بتحصيل الحاصل ، حيث لا نزاع في كون أن لأي مرض عضال تأثير على الحياة النفسية للمصابين به. لكننا وبصياغتنا للفرضية بشكل مقلوب (إن للحياة النفسية التي يعشيها الأفراد تأثيرا على إصابتهم بالسرطان) نكون قد وفقنا في إحداث

التصريح الإيجابي الذي يجعل من فرضيتنا ذات قيمة معرفية عالية ، بحيث تشكل الإجابة عنها مساهمة في فهم أسباب و واقع الإصابة بهذا المرض.

4- **الإيجاز غير المخل**: إن سعي الباحث لتوفير الشروط السابقة وكذا اللاحقة ضمن فرضياته ، قد يدفعه لجعلها نصوصا طويلة تعج بالتعابير غير الضرورية والتي قد تسهم في إشانة شكلها أو تمييع معناها ، وبالتالي فعلى الباحث أن يجتهد أيّما اجتهاد في تقصير البنية اللغوية لفرضياته ، وذلك من خلال الابتعاد عن تلك التعابير الإنشائية والترادفية التي لا ضرورة لها في إبراز الحكم داخل الفرضية ، كما انه غير مطالب بإيراد الشروح المفاهيمية بعد الجمل أو الكلمات التي تعبر متغيرات بحثه ، وكمثال عن هته الأخطاء نشير بالتسطير أسفل الحشو الوارد في الفرضية التالية (توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين الطلاب الجامعيين والطالبات الجامعيات على مستوى الرضا عن نوعية الدروس المقدمة لهم في إطار ما يتلقونه في مقياس المنهجية) حيث نلاحظ أن نصف التركيبة اللغوية للفرضية السابقة تعتبر مجرد حشو يتوجب إزالته.

لكن هذا المطلب لا ينبغي كذلك أن ينزلق بالباحث نحو الإخلال بالمعنى أو إسقاط متغير أو وحدة تحليلية ضرورية لفهم طبيعة التفاعل أو العلاقة ؛ فمن الخطأ أيضا عرض الفرضية السابقة بهذا الشكل (توجد فروق بين الطلاب على مستوى الرضا على مقياس المنهجية) حيث نلاحظ انه تم إسقاط جزء من متغير الجنس (الطالبات) مع إغفال وحدة تحليلية ضرورية هي (نوعية الدروس) والتي توضح موطن الرضا بالضبط ؛ حيث أن جملة (الرضا على مقياس المنهجية) جملة مخلة غير محددة المعالم.

5- **الخلـو مـن التنـاقض:** إن عدم انتباه بعض الباحثين ومراقبتهم للمسار الداخلي أو الخارجي الذي تسلكه الأحكام المعرفية التي تتضمنها الفروض ، قد يؤدي بهم للوقوع في حالة من التناقض ، بحيث تحمل الفرضية في طياتها بذور التعارض ، فتأتي الأجزاء الأولى منها متعارضة من باقي الأجزاء داخل نفس الفرضية ، أو ألا تنسجم الفرضيات الجزئية فيما بينها بحيث تنفي إحداها الأخرى ، وكمثال عن ذلك نورد الفرضية التالية (يرفع مستوى التفاؤل من زيادة استهلاك السلع الالكترونية و التوفير البنكي للأفراد) نلاحظ أن هذه الفرضية تنطوي على تناقض واضح بحيث أن زيادة استهلاك السلع الإلكترونية من طرف الأفراد يتنافى مع زيادة توفيرهم البنكي.

هذا بخصوص التعارض الداخلي أما بخصوص التعارض الخارجي فهو ذاك الذي يخص علاقة الفرضية بالحقائق التي تتأسس عليها الدراسة ، بحيث لا ينبغي أن تتعارض الفرضية مع تلك الحقائق الواضحة والتي انطلق الباحث منها أصلا في بناء إشكاليته أو تحديد مفاهيمه ، فمثلا إذا انطلق باحث ما في إشكاليته أو تعريفه الإجرائي من اعتبار عسر الكتاب بأنه "كل اضطراب في بنية الكتابة لا يعود لأسباب حسية أو عقلية" وإذا كانت هذه الحقيقة الفعلية لعسر الكتابة ، فإن هذا الباحث يخطئ عندما يفترض الفرضية التالية (هناك علاقة قوية بين عسر الكتابة والضعف العقلي) حيث أن هذا الافتراض الأخير بربطه لعسر الكتابة بالضعف العقلي يتنافى مع الحقيقة التي وردت في التعريف الإجرائي الذي استثنى العامل العقلي من معادلة عسر الكتابة.

6- **الخلو من القيم الذاتية:** إن وصف بعض المراجع للفرضية بأنها إنتاج إلهامي خاص بالباحث ، جعل الكثير من الباحثين يقعون لدى صياغتهم لها في مصيدة الذاتية ، حيث أن لكل باحث آراؤه الخاصة وتحيُّزاته وتفضيلاته الشخصية والتي يجب عليه أن

ينتبه لها حتى لا تتسرب إلى داخل البناء الفرضي العلمي ، وعليه أن يبقي الحدود المستخدمة داخل الفرضية حيادية (بعيدا عن أي قيمة ذاتية) فلا يصوغ فرضياته في "شكل تمنيات ولا في شكل أحكام شخصية حول الواقع" (أنجرس ، 2004 ، 154) مما يجعله يبتعد عن الموضوعية.

وتظهر أول أوجه الذاتية داخل الفروض من خلال استخدام نمط معين من الألفاظ والتعابير التفضيلية مثل (يُفضَّل أن تكون هناك علاقة بين ... ، أو ، من المرغوب وجود فروق بين...) وبالتالي فعلى الباحث الابتعاد عن مختلف الألفاظ التي تحمل قيم تفضيلية أو شخصية.

بينما نقع على الوجه الثاني للذاتية في تلك الفرضيات التي تحمل ضمن صِيَغِها قِيما إيديولوجية أو مذهبية ، حيث من الخطأ أن يَعْمد الباحث إلى توظيف قيمه الإيديولوجية في بناء الأحكام التي تتضمنها فروضه ، فتظهر بذلك هذه القيم جليّة في الصياغة النهائية للفروض ؛ سواء من خلال استخدام صيغة لفظية مؤدلجة مباشرة أو غير مباشرة ، وكمثال على هذا الاستخدام المؤدلج يخطئ باحث في العلوم السياسية مهتم بمبحث السياسة الخارجية لإيران عندما يصوغ فرضيته بالشكل التالي (تعتمد إيران الصفوية في سياستها الخارجية على بث الفتن في دول الجوار) حيث نلاحظ أن هذا الباحث قد حمّل فرضيته بعض المفردات الإيديولوجية والمذهبية الخاصة ، فجاءت فرضيته لتبدو وكأنها تهجم يوحي بنتائج الدراسة قبل انتهائها.

7- **السند النظري:** كما اشرنا إليه في محطة سابقة فإن للفروض علاقة وطيدة بالنظرية ، وذلك من خلال أن هذه الأخيرة توفر السند المعرفي الضروري لإنتاج الفروض ، وحتى تمنحها نوعا من الحصانة الإبستمولوجية تحول دون زعزعة القرار المبدئي الذي

تنبني عليه ؛ إذ أن تصورات الواقع كما يصفها (أنجرس ، 2004 ، 154) "تنحدر من نظريات يمكن أن تساهم في توضيح الفرضية وتوجيهها" فبحكم أن الفرضية تستهدف محاكمة واقع ما ، وأن النظرية هي من توفر الغطاء التفسيري لهذا الواقع ، فإن الفرضية لن تستطيع الاقتراب منه بدون هذا الغطاء النظرياتي.

وعليه فينبغي على الباحث الحريص والراغب في تجويد فروضه أن يوفر لفرضياته سندا نظريا يُنتجها تحت شروطه ووفق قوانينه ، وذلك تبعا للالتزام النظري الذي خطه لنفسه ، ويحاول ألا يجعل فروضه تتعارض مع هذا الأصل النظري ، والفرضية في هذا المقام شبيهة بالفسيلة تحتاج إلى تربة تغرس فيها وتمد جذورها في تفصيلها ، لتأخذ منها غذاءها. وكم هي كثيرة النماذج الخاطئة التي تُقدم على صياغة فروض فضفاضة بدون أدنى سند نظري أو معرفي واضح مما يضع أصحابها أمام مشكلات حقيقية لدى محاولتهم تفسير نتائجهم ، بحيث لا يعرفون إلى أي نظرية سيلجؤون لتبرير النتائج التي توصلوا إليها ؛ وطبعا هذا يبقى في مستويات دنيا ومتوسطة من البحث العلمي ، إذ أن البحوث المتقدمة والريادية والتي يتصدى لها علماء متمكنون يمكنها أن تتجاوز هذه الإشكالية حيث أن فيها مظنة لبناء النظريات وبالتالي يمكن أن تتفرد في طرح فروضها بعيدا عن الأطر السائدة.

8- **قابلية الاختبار:** تعتبر الفرضية القاطرة الأمامية التي تجر البحث العلمي نحو الواقع الإمبريقي ، وهي أيضا كما يصفها (أنجرس ، 2004) "وسيلة التحقق الإمبريقي الذي يتم من خلاله معرفة مدى مطابقة التوقعات أو الافتراضات للواقع ، أي الظواهر" وبحكم أن للفرضية كل هذه الأهمية الامبريقية فالباحث مطالب في فرضياته بتوفير الخصائص التي تمكنه من توظيف الفرضية في هذه الجبهة المتقدمة من البحث العلمي ؛ ولن يكون له ذلك إلا إذا اعتمد حقيقة على تعاريفه الإجرائية -بمختلف مؤشراتها

وأبعادها- في بناء فروضه ، فهي الضامن الوحيد الذي يجعله يطمئن على قابلية فرضياته للتحقق الإمبريقي والاختبار في الميدان.

فحتى لو وصل الباحث إلى صياغة فروض محددة وواضحة وخالية من القيمة الذاتية ، ولكنه لم يستطع أن يضع فيها العلامات والمعالم التي يستطيع أن يهتدي بها فيما بعد لقياس مدى تحقق الفروض ، فأن هذه الأخيرة تعتبر فاشلة بامتياز ، لأنه هذا المعيار وإن ورد متأخرا إلا أنّه المحور الأساسي لعمل باقي المعايير وبدونه لا نستطيع التحدث عن فروض بمعنى الكلمة ؛ وإذا بحثنا عن أمثلة لا تستجيب لهذا المعيار فسوف نعثر للأسف على عشرات النماذج ضمن الدراسات العلمية المنشورة وغير المنشورة ؛ وفي هذا المقام يمكن أن نورد المثال التالي (هناك علاقة بين النوايا السيئة عند مدراء المدارس الابتدائية و أنماط قيادتهم) حيث نلاحظ أنه من غير الممكن التحقق إمبريقيا من متغير (النوايا السيئة) حيث أننا لن نعثر على الوسائل التي نقيسها بها ، وبالتالي يجب أن نُقدم الصياغة والمتغيرات التي نستطيع مقارنتها مع الواقع بأدوات موثوقة ومعروفة سلفا.

9- **أن يخدم الجزء الكل:** تتطلب أغلب الدراسات والبحوث أن يتم صياغة مجموعة متعددة من الفرضيات ، موزعة عبر واحدة رئيسية وأخرى جزئية ، ورغم أن هذا الوجه من الشرط متوفر في العديد من الدراسات ، إلا أن الأمر غير المتوفر هو مدى انسجام هذه الفرضيات مع بعضها البعض من حيث خدمتها لنفس الغاية والمتمثّلة في تحقيق الفرضية الرئيسية ، حيث نجد أن بعض الباحثين مثلاً يقدمون على صياغة فرضياتهم الجزئية لمجرد الحشو ، مستجيبين لشرط التعديد دون شرط الغاية ، فيضعون فروضا تقيس الفروق بين الجنسين وأخرى للفروق بين سنوات الخبرة ..الخ ، دون وجود ضرورة لها ودون أدنى علاقة بينها

وبين الفرضية الرئيسية ؛ أو أن تكون فرضيتهم الرئيسية أشبه بالفرضية الجزئية يتم التحقق منها بعيدا عن باقي الفرضيات ، وهذه كلها خيارات مجانبة للصواب ، فالأصح أن تصاغ الفرضيات الجزئية بعد تفكيك المفاهيم وذلك وفق المؤشرات أو الإبعاد المكونة لها[*] .

6. كيفية صياغة الفروض

بعد أن يعي الباحث وينتبه لمختلف الشروط والمعايير السابقة الذكر ، يستطيع التقدم بكل ثقة لصياغة فرضياته ؛ ورغم أن عملية الصياغة هذه تعتبر محصلة حتمية لباقي المراحل السابقة إلا أنها تتطلب استحضار أساليب خاصة تضمن السير الحسن لهذه الصياغة ؛ ومن بين أفضل هذه الأساليب نجد ذلك الأسلوب الذي يعتمد على التحليل المفاهيمي.

تقوم هذه الكيفية على إتباع الباحث لمجموعة من الخطوات التي تسمح بخفض جهد الباحث إلى حده الأدنى ، أي لمجرد الاستجابة لمحدداتها ؛ ولشرح هذه الكيفية سنقسم العمل عبر جزأين أساسيين هما:

أ. **الفرضية الرئيسية:** لا تطرح الفرضية الرئيسية صعوبة على مستوى حضور الصياغة البنائية بقدر ما تطرحها على صعيد اتخاذ القرار والحكم المعرفي الذي يجب أن تحمله ؛ فهي من ناحية الصياغة البنائية مجرد إجابة على السؤال العلمي الذي سبق وأن تمت صياغته في نهاية طرح الإشكالية ، بحيث تستثمر الفرضية في مجموع المفردات وترتيبها كما ورد تماما ضمن السؤال العلمي (الرئيسي) مثلا: إذا طرح باحث في الاقتصاد السؤال التالي: (ما

[*] في هذا السبيل يمكن الرجوع لعنصر تحديد المفاهيم أو متابعة العنصر اللاحق والخاص بخطوات صياغة الفرضيات.

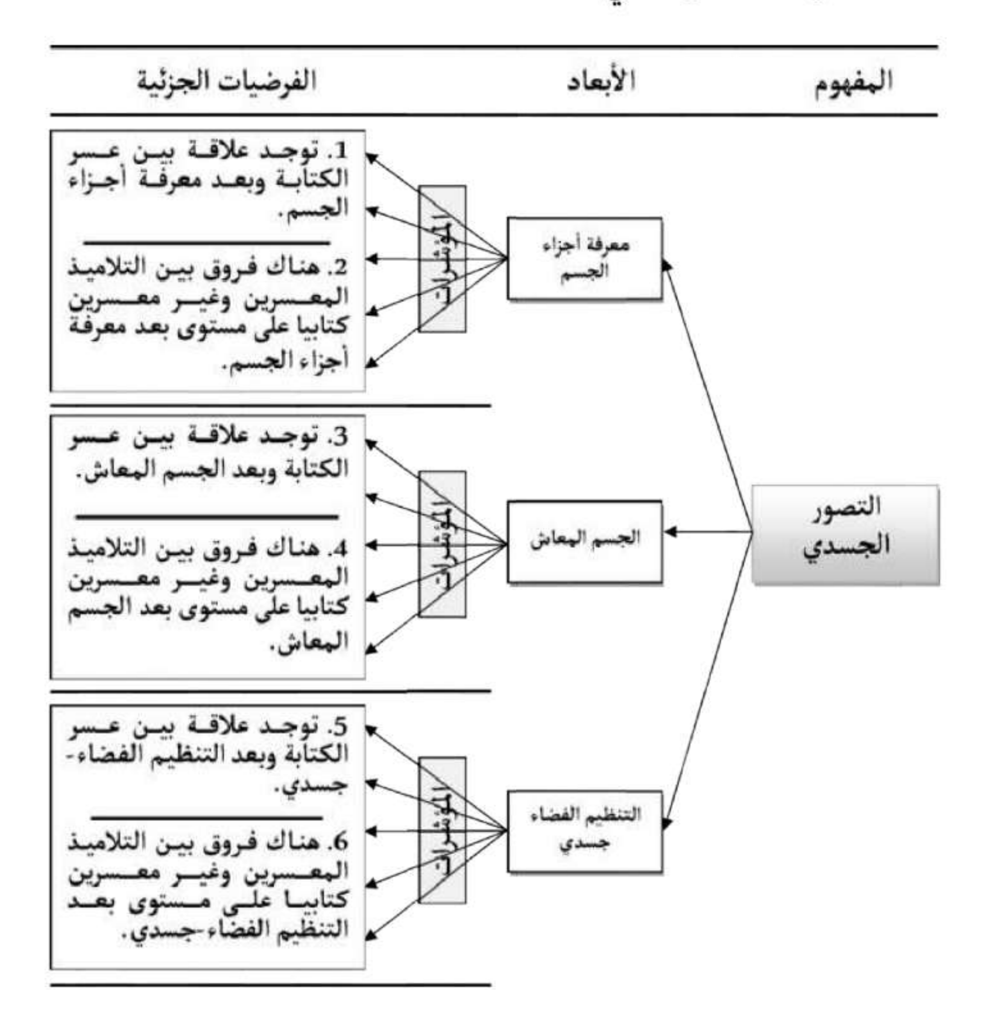
طبيعة العلاقة بين استخدام بدائل القياس المحاسبي وانهيارات الشركات العملاقة ؟) فإنه سيكتفي بتوظيف هذه الصياغة في بناء فرضيته وفقا للمعايير سابقة الذكر ، من خلال تحويلها إلى جواب يحمل حكم ما ؛ كأن تكون كالآتي: (توجد علاقة عكسية قوية بين استخدام بدائل القياس المحاسبي و انهيارات الشركات العملاقة).

أما بخصوص إصدار الحكم المعرفي ، فيكون نتيجة توظيف واعي واقتراب ذكي من واحد أو أكثر من مصادر الاشتقاق سابقة الذكر (المصدر الإلهامي ، أو الاستقرائي ، أو الاستنباطي) ويتوزع هذا الحكم وفقا للأنواع الواردة في الجدول الذي حددنا فيه مختلف أشكال الفرضيات ؛ وعليه فتضمين الحكم واتخاذ القرار المعرفي هو جوهر عملية الصياغة وتشترك في سبيل الوصول إليه مختلف العناصر السابقة.

ب. الفرضيات الجزئية: إن وضع الفرضيات الجزئية يخضع رفقة الأسئلة الجزئية ، لطبيعة التحليل المفاهيمي الذي يتوسط منهجيا عملية طرح الإشكالية ووضع الفروض ، بحيث وبعد أن يستقر الباحث على صياغة معينة لفرضيته الرئيسية يعمد في هذه الخطوة إلى صياغة فرضياته الجزئية ، وذلك بالرجوع أولا إلى مختلف الأبعاد والمؤشرات التي تضمنتها مفاهيمه ، من اجل توظيفها في البناء والتحقق من هذه الفروض الجزئية ، جاعلا لكل بُعد من الأبعاد فرضيّة جزئية خاصة به ، بحيث وبمعالجة مختلف الفرضيات يكون قد عالج المتغير برمته ، أما المؤشرات فإنها تعتمد فيما بعد أثناء التحقق من الأبعاد التي تحتويها وبالتالي الفرضيات التي صيغت باستخدامها. وكمثال على ذلك ، يمكن لباحث في العلوم النفسية يعالج مبحثا بعنوان (علاقة عسر الكتابة بالتصور الجسدي) انطلاقا من تعريفه إجرائياً للتصور الجسدي بأنه "مجموع التصورات التي يكونها أي فرد منا عن جسمه الخاص ، من خلال إدراك جسمه كوحدة متكاملة ، وبالتعرف على مختلف

أجزاء هذا الجسم ؛ ضمن الفضاء الذي يحيط به ؛ سواء كان الجسم في وضع ديناميكي أو ستاتيكي".

ومن خلال هذا التعريف الإجرائي الذي جاء نتيجة التحليل المفاهيمي لمفهوم التصور الجسدي ، وبناء على الأسلوب المقترح لصياغة الفروض ، يمكن لهذا الباحث أن يصوغ فروضه الجزئية وفقا للشكل التالي:



الشكل رقم (22). نموذج عن تقسيم الفرضيات الجزئية تبعا لأبعاد المتغير.

هذا على صعيد الصياغة البنائية من خلال استحضار حدود الفرضية ، أما بخصوص الحكم على طبيعة التفاعل بين هذه الحدود سواء من خلال إقرار وجود العلاقة من عدمها ، أو الفروق أو ....الخ. فهذا الحكم كما قلنا في الفرضية الرئيسية يخضع لمجموعة العمليات والمصادر والمعايير سابقة الذكر (راجع العناصر التالية: أشكال الفرضيات ، مصادر اشتقاق الفروض ، معايير صياغة الفروض...)

الأهداف بدلا من الفروض

رغم ما للفرضيات من أهمية في ممارسة البحث العلمي ، إلا أننا لا نستطيع صياغة فروض لكل البحوث وفي كل الظروف ، فبعض البحوث ذات الطابع الاستكشافي أو التنبؤي أو التاريخي مثلا ؛ لن نستطيع فيها وضع فروض واضحة ومكتملة الأركان وفقا للمعايير المحددة سابقا ؛ لذا يتطلب الأمر فيها الاستعاضة عن الفروض بالأهداف ، ذلك أن هذه الأخيرة لا تتطلب شروط كالتي تتطلبها الفرضيات ، غير انه يستحسن الأخذ بالاعتبارات التالية قبل اعتماد الأهداف كبدائل:

1- يوفر الهدف الجهد ويرسم الطريق الواضح للبحث ، لكن تحققه لن يحسم النتائج ويبني النظريات ، بل هو بداية لوضع فروض متينة ، وذلك لأنه يفتقد إلى صفة العملياتية مقارنة بالفرضية.

2- يتميز الهدف عن الفرضيات بقدرته على تحمل خيالات وطموحات الباحث ، لذا فهو أكثر استعمالا في تلك التخصصات الأدبية والفنية والفكرية مقارنة مع التخصصات العلمية شديدة الصرامة.

3- لا يتعارض الهدف مع الفرضيات في أحقية الوجود في الدراسة ، فكل الدراسات التي تحتوي على فروض يمكنها أن تحتوي على أهداف ، بينما لا يمكن في كل الدراسات أن نحقق العكس ، لذا فمن المستحسن وضع أهداف تكميلية لكل الدراسات

بحيث تستعمل هذه الأهداف في متابعة النقاط التي لم يستطع الباحث إيجاد فروض لها.

4- تتوزع الأهداف بين نظرية وعملية ، بحيث تكون هذه الأخيرة أقرب من حيث الغاية إلى الفرضيات ، لذا وجب الإشارة لهذه الميزة لدى عرض الباحث لأهدافه ، وذلك من خلال الإشارة لها بعناوين خاصة.

5- ينبغي في نهاية الدراسة تقديم قراءة لنتائج على ضوء الأهداف ، من خلال الإشارة إلى مدى تحقق هذه الأهداف ، وذلك تفاديا للوقوع في خطأ الحشو اللفظي الذي نراه في كثير من الدراسات التي تصوغ العديد من الأهداف في بدايتها لكنها لا تشير في نهايتها لا من بعيد ولا من قريب إلى مدى تحقق هذه الأهداف.

قائمة المراجع

1. أبو العينين ، علي خليل و آخرون. (2003). *الأصول الفلسفيّة للتربية*. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

2. آرثر ، باب. (2006). *مقدمة في فلسفة العلم* (ترجمة نجيب الحصادي). ليبيا: اللجنة الشعبية العامة للثقافة والإعلان.

3. أمزيان ، مُحَمّد. (2008). البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية. فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

4. أنجرس ، موريس. (2004). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية*. الجزائر: دار القصبة للنشر.

5. أوشن ، سمية. (2013). *نماذج ونظريات صنع السياسة العامة واتخاذ القرار*. مطبوعة مقدمة في مقياس ؛ رسم السياسات وصنع القرار. الجزائر: كلية العلوم السياسية ، جامعة قسنطينة.

6. باجو ، مصطفى صالح. (2009/02/5). *الاستقراء والاستنباط مدخل أصولي*. اليوم الدراسي السابع عشر. لبنان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

7. باروخ ، برودي. (1997). *قراءات في فلسفة العلوم* (ترجمة نجيب الحصادي). بيروت: دار النهضة.

8. بدر ، أحمد. (1989). أصولُ البحث العلميّ ومناهجه (ط5). القاهرة: دار المعارف.

9. بدوي ، عبد الرحمن. (1977). مناهجُ البحث العلميّ (ط3). الكويت: وكالة المطبوعات.

10. برنار ، كلود. (2015). *مدخل لدراسة الطب التجريبي* (ترجمة فيصل يونس وآخرون). القاهرة: المركز القومي للترجمة.

11. بن عبد العالي ، عبد السلام و يفوت ، سالم. (2001). *درس الابستمولوجيا*. المغرب: دار توبقال.

12. بوانكاريه ، هنري. (2003). *العلم والفرضية* (ترجمة حمادي بن جاء بالله) بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

13. بوبر ، كارل. (1997). *منطق الكشف العلمي* (ترجمة ماهر عبد القادر مُحَّد علي). بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

14. بيكون ، فرانسيس. (2018). *الأورجانون الجديد ، إرشادات صادقة في تفسير الطبيعة* (ترجمة عادل مصطفى). المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي.

15. تيغزة ، امُحَّد بوزيان. (2012). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

16. تيماشيف ، نيقولا. (1977). *نظرية علم الاجتماع ؛ طبيعتها وتطورها*. (ترجمة محمود عودة وآخرون). مصر: دار المعارف.

17. الجابري ، مُحَّد عابد. (1986). *نحن والتراث ؛ قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي* (ط5). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

18. الجابري ، مُحَمَّد عابد. (2002). *مدخل إلى فلسفة العلوم*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

19. الجرجاني ، علي بن مُحَمَّد. (1983). *كتاب التعريفات* (ط1). لبنان: دار الكتب العلمية.

20. الحسني ، إسماعيل. (1995). *نظرية المقاصد عند الإمام مُحَمَّد الطاهر بن عاشور*. فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

21. خزندار ، عابد. (1992). عن الحداثة وما بعدها. *مجلة إبداع* ، العدد 11.

22. دبلة ، فاتح. (7-8/3/2012). ، *تحديد الموقف الإبستمولوجي و المنهجي للباحث في علوم التسيير ، كيف و لماذا؟*. الملتقى الوطني الأول حول إشكالية العلوم الاجتماعية في الجزائر. الجزائر: جامعة ورقلة.

23. رايشنباخ ، هانز. (1979). *نشأة الفلسفة العلمية* (ترجمة فؤاد زكرياء). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

24. رياح ، عبد السلام. (2018). *البحث العلمي وأثره في التنمية الشاملة ؛ من التأرجح بين التراث والتجديد الى رصد المصلحة*. بيروت: دار الكتب العلمية.

25. الزبيدي ، محمّد مرتضى. (1987). *تاج العروس من جواهر القاموس* (تحقيق مصطفى حجازي). الكويت: المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب.

26. زرواتي رشيد. (2008). *تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية*. الجزائر.

27. زمام ، نور الدين. (2015). *البحث العلمي والنظرية في العلوم الاجتماعية*. نشر بتاريخ (28-11-2015) واسترجع بتاريخ (10-12-2018) من على موقع ملتقى ابن خلدون: http://www.ebn-khaldoun.com

28.ساجر ، جورج. (1999). نظرية المفاهيم في علم المصطلحات (ترجمة جواد حسني سماعنة) *مجلة اللسان العربي* ، العدد 47.

29.سبعون ، سعيد. (2012). *الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع*. الجزائر: دار القصبة.

30.سيد ، يوسف. (2006). *العقل العربي ومنهج التعاطي مع الحضارة*. مصر : مركز الدراسات والابحاث العلمانية في العالم العربي.

31. صليبا ، جميل. (1982). *المعجم الفلسفي* (ط2). لبنان: دار الكتاب اللبناني.

32.صيني ، سعيد إسماعيل. (1994). *قواعد أساسية في البحث العلمي*. سوريا: مؤسسة الرسالة.

33.عنصر العياشي. (2014). *الإبستمولوجيا وخصوصية العلوم الإنسانية*. البحرين: مركز النشر العلمي ، جامعة البحرين.

34.عودة ، أحمد سليمان وملكاوي ، فتحي حسن. (1992). *أساسيَّاتُ البحث العلميّ في التربية والعلوم الإنسانيَّة* (ط3). الأردن: دار الأمل.

35.فان دالين ، ديوبولد. (1969). *مناهجُ البحث في التربية وعلم النفس* (ترجمة محمَّد نبيل نوفل وآخرون). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريَّة.

36. فرانكفورت ، شافا و ناشمياز ، دافيد. (2004). *طرائق البحث في العلوم الاجتماعية* (ترجمة ليلى الطويل). سوريا: دار بترا.

37.الفضلي ، عبد الهادي. (1989) ، *مذكرة المنطق* ؛ إيران: دار الكتاب الإسلامي.

38.فؤاد ، زكريا. (1978). *التفكير العلمي*. الكويت: عالم المعرفة.

39. الكفوي ، أبو البقاء. (1998). *الكليّات: معجم في المصطلحات و الفروق اللغويّة*. بيروت: مؤسّسة الرسالة للنشر و الطباعة.

40. كوريم ، سعاد. (2010). الدراسة المفهوميّة ؛ مقاربة تصوّريّة و منهجيّة. *مجلّة إسلاميّة المعرفة*. العدد 60.

41. كون ، توماس. (1992). بنيّه الثورات العلمية (ترجمة شوقي جلال). الكويّت: عالم المعرفة.

42. لارامي ، آلان و فالي ، برنار. (2009). البحث في الاتصال ؛ عناصر منهجية (ترجمة سفاري ميلود وآخرون). الجزائر: مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة ، جامعة قسنطينة.

43. لالاند ، أندري. (2001). *موسوعة لالاند الفلسفية* (ترجمة خليل أحمد خليل). بيروت: منشورات عويدات.

44. لشهب ، حسن. (2008). *الإبستمولوجيا وبعض مسائلها*. المغرب: الرشيدية.

45. المتقي ، عبد العالي. (2007). المنهج الاستقرائي عند الشاطبي. *مجلة ديوان العرب*.

46. محمّد بن المكرم. (1988). *لسان العرب*. ج4. بيروت: دار الجيل.

47. مرعي ، توفيق أحمد و الحيلة مُحَمَّد محمود. (2001). المناهج التربوية الحديثة (ط3). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

48. مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي. (1983). معجم مفردات علم المصطلح ، المادتان 31-32 ، مؤسّسة إيزو ، التوصية 1087 ، *مجلّة اللسان العربي*. العدد 22.

49. وقيدي ، مُحَمَّد. (1983). ما هي الإبستمولوجيا؟. بيروت: دار الحداثة.

50. Ajuriaguerra. J et al. (1979). *l'écriture de l'enfant* (tome I). Paris: Edition Delachaux.

51. American Psychological Association. (2010). *American Psychological Association ethical principles of psychologists and code of conduct*. Retrieved August 13, 2018, from http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx

52. Audet, M et Larouche, V. (1988). Paradigmes, écoles de pensée et théoriesen relations industrielle. *Relations industrielles*. Vol,43 , N°1.

53. Babiniotis George. (2012). *Dictionary of modern greek* (4th ed). Greece: Lexicology Center.

54. Bachelard, Gaston. (1967). *La formation d'esprit scientifique* (2eme éd). Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

55. Bieri, P. (1987). *Analytische Philosophie der Erkenntnis*. Frankfurt: Athenäum.

56. Blanché, R. (1972). *L'épistémologie*. Paris: PUF.

57. Bougnoux, Daniel & Engelbach, Bastien. (2008). *Entretien avec Edgar Morin: Science et philosophie*. In nonfiction.fr.

58. Bourdieu, Pierre et al. (1983). *Le métier de Sociologue* (4éme éd). Paris: Ed Mouton.

59. Boyer, E.L. (1990). *Scholarship reconsidered; Priorities of The Professoriate*. Princeton N.J: the Carnegie foundation for the Advancement of Teaching.

60. Bunge, M. (1983). *Epistemologie*, Paris: Maloine S.A. Ed.

61. Chisholm, R. and R.J. Swartz. (1973). *Empirical Knowledge*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

62. Churchill, Robert Paul. (1990). *Logic; An Introduction* (2nd ed.). New York: St. Martin's Press.

63. Comte, A. (1864). *Cours de philosophie positive* (Tome 1). Paris: Préface de E. Littré.

64. Crowther Heyck, Hunter. (2005). *Herbert A. Simon: The Bounds of Reason in Modern America*. USA: JHU Press.

65. Daston, Lorraine & Galison, Peter. (2007). *Objectivity*. New York: Zone Books.

66. Davidson, Arnold. (1997). *Foucault and His Interlocutors*. Chicago: University of Chicago Press.

67. Dilthey, Wilhelm. (1991). *An Introduction to the Human Sciences*, New Jersey: Princeton University Press.

68. Flew, A. (1986). *David Hume; Philosopher of Moral Science*, Oxford: Basil Blackwell.

69. Freund, Peter. (2007). *A Passion for Discovery*, USA: University of Chicago.

70. Gorini, Rosanna. (2003). Al-Haytham the man of experience; First steps in the science of vision. *Journal of the International Society for the History of Islamic Medicine*. N°4.

71. Griffiths, A.P. (1967). *Knowledge and Belief*. Oxford: Oxford University Press.

72. Hillway, Tyrus. (1964). *Introduction of Research* (2nd ed). Boston: Houghton Mifflin Company.

73. Janet, D, Stemwedel and quoting, R, K, Merton. (1942). Basic concepts; the norms of science. *Journal of Legal and Political Sociology*. N°1.

74. Kaplan, Abraham. (1968). *The Conduct of Inquiry*, (2 ed). New York: Ed; Harper & Row.

75. Kitcher, Philip. (1982). *Abusing Science: The Case Against Creationism. Cambridge*. USA: MIT Press.

76. Kuhn, Thomas S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions* (3rd ed). Chicago, IL: University of Chicago Press.

77. Kurtz, Paul. (1992). *The New Skepticism: Inquiry and Reliable Knowledge*. Amherst, NY: Prometheus Books.

78. Ladrière, Jean. (1972). *La science, le monde et la foi*. Belgique: Casterman.

79. Langer, Suzanne K. (1953). *Feeling and Form: a theory of art developed from Philosophy in a New Key*. NEW YORK: Charles Scribner's Sons.

80. Lecourt, Dominique. (2001). *La philosophie des sciences*. France: Presse Universitaire Française.

81. Loubet, J.L & Del, Bayle. (1978). *Introductions aux méthodes des sciences sociales*. Toulouse: Ed Privat.

82. Lucien, Goldmann. (1966). *Sciences humaines et philosophie. Suivi de structuralisme génétique et création littéraire*. Paris: Gonthier.

83. Mace, Gordon & Pétry, François. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales* (3éme éd). Québec: De Boeck université, presses de l'université de Laval.

84. Mayr, Ernst. (2000). Darwin's Influence on Modern Thought. *Scientific American*. Jul; 283 (1).

85. Melvin, Seeman. (1972). *On the Meaning of Alienation*. New York: Free Press.

86. Monnerot, Jules. (1946). *Les faits sociaux ne sont pas des choses*. Paris: Gallimard.

87. Moser, P.K. and A. vander Nat. (1987). *Human Knowledge; Classical and Contemporary Approaches*. Oxford: Oxford University Press.

88. Pappas, G. and M. Swain. (1978). *Essays on Knowledge and Justification*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

89. Percy W. Bridgman. (1980). *The Logic of Modern Physics*. New York: Ayer.

90. Popkin. R. & Stroll, Avrum (1969). *Philosophy, made simple*. London: W. H. Allen.

91. Popper, Karl. (1963). *Conjectures and Refutations.* London: Routledge and Kegan Paul.

92. Popper, Karl. (2002). *Logic of Scientific Discovery*. London: Routledge and Kegan Paul.

93. Quivy, Raymond & Van, Campenhoud Luc. (1988). *Manuel de Recherche en sciences socials*. Paris: Dunod-Bordas.

94. Rosenblueth, Q & Weiner, N. (1954).The role of models in science. *Philosophy of science*. Vol. 12, No. 4.

95. Sagan, Carl. (1998). *Billions and Billions: Thoughts on Life and Death at the Brink of the Millennium*. USA: Ballantine Books.

96. San Filippo, D. (1991). What is human science?. Retrieved July 9, 2018, from Lutz-San Filippo.com Web site: http://www.lutz-anfilippo.com/library/general/lsfscience.html

97. Schick, Theodore & Vaughn, Lewis. (2002). How *to think about weird things; Critical thinking for a New Age*. USA: McGraw Hill Higher Education.

98. Schick, Theodore. (2000). *Readings in the Philosophy of Science*. CALIF: Mayfield Publishing Company.

99. Schutt, Russell K. (2006). *Investigating the Social World: the Process and Practice of Research* (5th ed). Thousand Oaks: Jerry West.

100. Smith ،A. Mark. (1992). The Optics of Ibn al-Haytham. Books I, II, III: On Direct Vision. *The British Journal for the History of Science*. 25 (3).

101. Sowa, John F. (1984). *Conceptual Structures; Information Processing in Mind and Machine*. *Reading*, MA: Addison-Wesley.

102. Thiétart, R.A et al. (2003). *Méthodes de recherches en management* (2ème Ed). Paris: Dunod.

103. Trochim, William M. (1999). *Research Methods Knowledge Base*. New York: Free Press.

104. Wallis Faith et al. (2005). *Medieval Science, Technology and Medicine: An Encyclopedia*. New York, NY and London: Routledge.

105. Woozley. A. D. (2016). *Theory of Knowledge: An Introduction*. London: Routledge.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01): نموذج عن طرح إشكالية
دراسة بعنوان: أثر برنامج علاجي لتحسين مستوى التصور الجسدي على خفض صعوبات الكتابة

يصل الفرد إلى هذا العالم وهو كيان فيزيقي ، يخضع لخصائص النمو وقوانينه العامة والتي تتجه إلى الأمام نحو تحقيق غرض ضمني يتمثل في الوصول إلى تشكيل هوية هذا الفرد ، أين تتضمن هذه الأخيرة مختلف أفكاره واتجاهاته ومدركاته حول ذاته ، وبتعبير أدق يكوِّن الفرد مفهوماً عن ذاته (Concept de soi) كما يكوِّن بالتوازي مع ذلك أفكارا ومشاعر عن جسده ، وينمو لديه تصور ذهني نحوه (Le schéma corporel) متضمِّناً كلاً من الخصائص الفيزيقية و الوظيفية التابعة والمتعلقة بهذا الجسد الخاص.

هذا المفهوم الذي يكوِّنه الفرد عن جسده ، ليس مجرد مفهوم ستاتيستيكي ، فهو يحمل قابلية التأثر والتأثير ، ذلك انه تصور متكامل من الناحية العصبية والنفسية ، ونحن عندما نتكلم عن مفهوم التصور الجسدي (Le schéma corporel) نكون أمام قضية أساسية ؛ ألا وهي قضية الهوية الجسدية (L'identité corporelle) التي تعتبر خلفية لكل النشاطات والمهارات الأدائية (Les activités instrumentaux) القادمة ؛ وخصوصا منها تلك التي تتعلق بالجانب النفس-حركي ؛ وبالتالي فأي خلل في بناء هذه الهوية الجسدية قد ينعكس على هذه النشاطات الأدائية.

وبفتح باب الحديث عن النشاطات الأدائية ، لابد من الحديث عن سيدة هذه النشاطات وسنامها العالي ، ألا وهي الكتابة (Sophie, 2007).

فالكتابة وبحكم اعتمادها شبه الكلي على الحركات الجسدية المختلفة - التي تبدأ من الطريقة التي يمسك بها الطفل القلم ، وتمتد إلى الوضعية التي يتخذها هذا الطفل أثناء عملية الكتابة- تعتبر النشاط الأكثر تعلقا بالجسد وتصوره ، هذا الجسد الذي وضع أمام محاكمة (ملتقى المؤسسات الدولية للعلاج النفس-حركي (CITP) عام 1991) والتي كانت مدعيتها الأولى فرانسواز ديزوبو (F. Desobeau) بسؤالها (لماذا تصرون على معاملة الكتابة على أنها امتداد للجسد ؟) وقد جاء هذا السؤال على إثر مداخلة ألقاها عالم النفس الشهير جاك ديت (Deitte, 1993) بعنوان (الأثر المكتوب واضطراباته ؛ تعبير جسدي عن معاناة لا يمكن أن تقال) مضت تلك المحاكمة إلى سبيلها ، لكن وبعد 20 سنة كان لزاما على احد ما إعادة بعثها من جديد ، وأن يتولى فيها المرافعة والدفاع عن الجسد.

حيث وبالعودة إلى مداخلة جاك ديت (J. Deitte) نقرأ فيها: أن الطفل قبل أن يكون قادرا على معرفة وتمييز العناصر المكونة للرمز المكتوب يجب عليه أن يكون مدركا ومميزا للعناصر المكونة لجسده ، وبذلك فكل صعوبة أو اضطراب على مستوى تصور الطفل لجسده سيترجم مباشرة إلى صعوبة أو عسر في آثاره الكتابية ، فلا يصل إلى تقديم كتابة بمستوى ذكائه.

ويضيف ديت (Deitte, 1993, 30) بأن انتقال الطفل من المستوى العمودي لفضاء الكتابة ، إلى مستواه الأفقي (والذي يستعمل عادة في رسم الأشكال) يتطلب من الطفل تحكما اكبر في تصوره الجسدي ، وتكيفا سريعا مع مرجعياته الأساسية (الجسد وعناصره المتجهة في الفضاء الإشاري (Orientation spatio-gestuelle))

ودعما للرؤية السابقة توصلت جادول (Jadoule,1962) إلى أن العلاقة بين نوعية التركيب الحيزي-الفضائي والمكاني من جهة ، والقراءة والكتابة من جهة أخرى علاقة وثيقة جدا ؛ ففي عينة مكونة من 1600 تلميذ تمكنت من

الحصول على نتيجة مفادها أن هناك علاقة وطيدة بين سوء التكيف الحيزي المكاني وصعوبات القراءة والكتابة لدى 64% من الأطفال ، وبين التركيب الحيزي الزماني وهذه الصعوبات لدى 74% منهم ، وبين الوظيفة الرمزية السيئة وهذه الصعوبات لدى 84% من الأطفال ؛ ومن هنا استنتجت أن عددا مهما من الأطفال الذين يملكون تصوراً جسديا سيئاً عن ذواتهم يعانون من صعوبات في اللغة المكتوبة ؛ حيث أن 40% من الذين نجحوا في اختبار التصور الجسدي لا يعانون من مشكلة على مستوى عملية الكتابة لديهم (تعوينات ،1997 ، 13).

إلى جانب هذا أثبتت النتائج التي توصل إليها كل من بلومند (Belmond) و بيرتش (Berche) في دراستهما لـ200 طفلاً ممن يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة ؛ أن صعوبات التعرف على التصور الجسدي تبعا لمفهوم (يمين-يسار) توجد لدى هؤلاء الضعفاء أكثر من غيرهم ،كما انه كلما قل المستوى في اللغة المكتوبة قابلتها صعوبة في التعرف على التصور الجسدي بوضوح (Muchelli et Bourcier, 2005).

وترى غالفيري (Galivret) انه يمكن أن يحدث اضطراب قوي في تعلم القراءة واللغة المكتوبة إذا ما أبدى الطفل اضطرابات في التصور الجسدي ، مما يؤدي به إلى اضطراب في المَعْلم والموضع في الفضاء ، ويُحْمل هذا إلى وجود صعوبات في التعرف على ترتيب وتنظيم الأشياء حسب علاقتها ببعضها البعض ، مثل معالم: أعلى-أسفل ، يمين-يسار ، أمام-خلف ...أما نتائج ذلك كله على مستوى الكتابة فهي ؛ الالتباس والخلط بين الحروف التي تتشابه في تموضعها في الفضاء الكتابي. و اختراع حروف ومقاطع في الكلمات. وعدم كفاية إدراك الفروق بين أشكال ورموز الكتابة (تعوينات ،1997 ، 13).

وليس ببعيد عن هذه النتيجة ، توصل بولونديز وآخرون (Blondis et al. 1990) في دراستهم حول الكفاية النفس-حركية وعسر الكتابة ، إلى أن عسر الكتابة يعود إلى العجز والتأخر في نمو الوظائف النفس-حركية بما فيها التصور الجسدي.

لكن رغم كل الذي قيل عن هذه العلاقة بين عسر الكتابة واضطراب التصور الجسدي ، إلا أن أصحاب هذه الرؤى لم يبيّنوا لنا حسب أرتون (Orton,1973) هل أن هذه الاضطرابات أسباب أم عوامل مصاحبة للمشكلة ؟! فحسبه الكتابة توجد مع الطفل قبل دخوله المدرسة ؛ لذلك فهو ينصح بأن تجرى هذه الدراسات في مرحلة التعليم التحضيري حتى يتسنى لنا استيضاح السبب من النتيجة.

ويفضل أرتون (Orton) -في مجال عسر الكتابة- الحديث عن مسألة سوء التآزر العضلي العصبي ، والذي يُعَبِّر عنه بأنه مدى سلامة الانسجام القائم بين نصفي الكرة المخية في توزيع الوظائف على طرفي الجسد بشكل متعاكس ؛ ويظهر ذلك مثلا في أن يكون الفرد أيمن اليد وأعسر القدم.. ، وقد وَجد هذا العالم أيضا علاقة بين الجانبية الأعسرية وعسر الكتابة (تعوينات ،1997 ، 12).

وعلى هذا الأساس نستنتج أن أرتون (Orton) يقلل من الدور الذي يلعبه التصور الجسدي في اكتساب الكتابة ، ويجعل منه مجرد عامل مصاحب ، لكنه هو الآخر لم يدرك انه بطريقة ما قد استدل على الخلل العصبي بمظهر أدائي ، والذي قد يكون مصاحب لهذا الخلل العصبي وليس نتيجة له ؛ كما أن الحديث عن الجانبية لا يخرج عن الحديث عن التصور الجسدي ، فكلاهما يتكامل بصورة أو بأخرى ، بل وقد يكون التصور الجسدي السليم مدخلا مهما لاكتساب جانبية منسجمة.

إن هذه المساجلات بين العلماء حول مسألة تأثير اضطرابات التصور الجسدي على الكتابة ، وكما رأينا ، أنه على الرغم من الاختلاف الظاهر بينهم ؛ لم ينكر احد قضية وجود علاقة تربط بين اضطرابات التصور الجسدي والعسر الذي قد يمس عملية الكتابة ، لكن الاختلاف كان في أسبقية احدهما على الآخر ، وفي مسألة من السبب ومن المظهر.

وهنا أكدت دراسة قام بها الباحث نفسه بأن هناك علاقة قوية بين مستوى التصور الجسدي ومستوى عسر الكتابة ؛ حيث انه كلما انخفض مستوى التصور الجسدي ارتفع مستوى عسر الكتابة والعكس (سعد ، 2014).

وبعد أن توصل الباحث إلى النتائج السابقة الذكر ، وتأكد له بأن عامل التصور الجسدي عامل أساسي في مستوى الكتابة عند تلميذ التعليم الابتدائي أقدم على محاولة نحت مجموعة من الأنشطة النفس حركية وجمعها في شكل برنامج علاجي استدراكي يتناول أساسا تنمية مستوى التصور الجسدي وتوظيفه في انجاز بعض النشاطات الكتابية.

وقد أعد الباحث برنامجه هذا على ضوء إطلاعه على بعض الأسس العلمية المستخدمة في بناء البرامج العلاجية وذلك انطلاقا من تخصصه في المناهج والتربية العلاجية لكن وعلى الرغم من هذا إلا أن الباحث وقف متسائلا عن **ما مدى فاعلية هذا البرنامج العلاجي لتحسين التصور الجسدي في خفض صعوبات الكتابة عند تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي ؟.**

وتحت هذا التساؤل الرئيسي-وعلى منوال من طبيعته التجريبية- جرى صياغة مجموعة من التساؤلات الفرعية جاءت كالآتي:

1. ما طبيعة العلاقة بين مستوى التصور الجسدي ومستوى عسر الكتابة ؟
2. هل هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى التصور الجسدي في القياس القبلي ؟
3. هل هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى التصور الجسدي ؟
4. هل هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى التصور الجسدي ؟
5. هل هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى التصور الجسدي في القياس البعدي ؟

6. هل هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى صعوبات الكتابة في القياس القبلي ؟

7. هـل هنـاك فـروق دالـة بـين القيـاس القبلـي و البعـدي للمجموعـة التجريبية على مستوى صعوبات الكتابة ؟

8. هل هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى صعوبات الكتابة ؟

9. هل هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى صعوبات الكتابة في القياس البعدي ؟

10. هـل هنـاك فـروق دالـة بـين مسـتويات الإدخـال الكتـابي الثلاثـة ؛ (الإدخـال الإملائـي ، الإدخـال التصـويري ، الإدخـال الـذاكري) عنـد العينة التجريبية في القياس البعدي.

الملحق رقم (02): نموذج عن بناء فرضيات

دراسة بعنوان: أثر برنامج علاجي لتحسين مستوى التصور الجسدي على خفض صعوبات الكتابة

بعد عرض مختلف المفاهيم المتعلقة بمتغيرات الدراسة ، واستيضاح طبيعتها ، ثم عرض مختلف الدراسات التي جمعت بين هذه المتغيرات أمكننا الآن أن نتقدم بالافتراضات التالية كإجابة عن التساؤلات التي سبق وأن طرحناها في خطوة سابقة ، وستكون افتراضاتنا هذه مجرد إجابات مؤقتة ، سنحاول التأكد منها في الخطوات اللاحقة من هذه الدراسة ، وقد جاءت فرضياتنا كالآتي:

بالنسبة للفرضية الرئيسية فقد تمثلت في أن **للبرنامج العلاجي الخاص بتحسين مستوى التصور الجسدي أثر إيجابي في خفض صعوبات الكتابة عند تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي.**

وتحت هذه الفرضية الرئيسية جرى صياغة مجموعة من الفرضيات الفرعية وقد جاءت كالآتي:

1. هناك علاقة خطية عكسية قوية بين مستوى التصور الجسدي ومستوى عسر الكتابة عند أفراد العينة ؛ حيث انه كلما انخفض مستوى التصور الجسدي ارتفع مستوى عسر الكتابة والعكس.
2. لا توجد فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى التصور الجسدي في القياس القبلي.
3. توجد فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مستوى التصور الجسدي.
4. لا توجد فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مستوى التصور الجسدي.
5. توجد فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى التصور الجسدي في القياس البعدي.

6. لا توجد فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى عسر الكتابة في القياس القبلي.
7. توجد فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مستوى عسر الكتابة.
8. لا توجد فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مستوى عسر الكتابة.
9. توجد فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى عسر الكتابة في القياس البعدي.
10. توجد فروق دالة بين مستويات الإدخال الكتابي الثلاثة ؛ (الإدخال الإملائي ، الإدخال التصويري ، الإدخال الذاكري) عند العينة التجريبية في القياس البعدي.

الملحق رقم (03): معايير أخلاق البحث العلمي وفق الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA)

APA Ethics Code, 2010
Standard 8: Research and Publication

8.01 Institutional Approval
When institutional approval is required, psychologists provide accurate information about their research proposals and obtain approval prior to conducting the research. They conduct the research in accordance with the approved research protocol.

8.02 Informed Consent to Research

1. When obtaining informed consent as required in Standard 3.10, Informed Consent, psychologists inform participants about (1) the purpose of the research, expected duration, and procedures; (2) their right to decline to participate and to withdraw from the research once participation has begun; (3) the foreseeable consequences of declining or withdrawing; (4) reasonably foreseeable factors that may be expected to influence their willingness to participate such as potential risks, discomfort, or adverse effects; (5) any prospective research benefits; (6) limits of confidentiality; (7) incentives for participation; and (8) whom to contact for questions about the research and research participants' rights. They provide opportunity for the prospective participants to ask questions and receive answers. (See also Standards 8.03, Informed Consent for Recording Voices and Images in Research; 8.05, Dispensing With Informed Consent for Research; and 8.07, Deception in Research.)
2. Psychologists conducting intervention research involving the use of experimental treatments clarify to participants at the

outset of the research (1) the experimental nature of the treatment; (2) the services that will or will not be available to the control group(s) if appropriate; (3) the means by which assignment to treatment and control groups will be made; (4) available treatment alternatives if an individual does not wish to participate in the research or wishes to withdraw once a study has begun; and (5) compensation for or monetary costs of participating including, if appropriate, whether reimbursement from the participant or a third-party payor will be sought. (See also Standard 8.02a, Informed Consent to Research.)

8.03 Informed Consent for Recording Voices and Images in Research

Psychologists obtain informed consent from research participants prior to recording their voices or images for data collection unless (1) the research consists solely of naturalistic observations in public places, and it is not anticipated that the recording will be used in a manner that could cause personal identification or harm, or (2) the research design includes deception, and consent for the use of the recording is obtained during debriefing. (See also Standard 8.07, Deception in Research.)

8.04 Client/Patient, Student, and Subordinate Research Participants

1. When psychologists conduct research with clients/patients, students, or subordinates as participants, psychologists take steps to protect the prospective participants from adverse consequences of declining or withdrawing from participation.
2. When research participation is a course requirement or an opportunity for extra credit, the prospective participant is given the choice of equitable alternative activities.

8.05 Dispensing With Informed Consent for Research

Psychologists may dispense with informed consent only (1) where research would not reasonably be assumed to create distress or harm and involves (a) the study of normal educational practices, curricula, or classroom management methods conducted in educational settings; (b)

only anonymous questionnaires, naturalistic observations, or archival research for which disclosure of responses would not place participants at risk of criminal or civil liability or damage their financial standing, employability, or reputation, and confidentiality is protected; or (c) the study of factors related to job or organization effectiveness conducted in organizational settings for which there is no risk to participants' employability, and confidentiality is protected or (2) where otherwise permitted by law or federal or institutional regulations.

8.06 Offering Inducements for Research Participation

1. Psychologists make reasonable efforts to avoid offering excessive or inappropriate financial or other inducements for research participation when such inducements are likely to coerce participation.
2. When offering professional services as an inducement for research participation, psychologists clarify the nature of the services, as well as the risks, obligations, and limitations. (See also Standard 6.05, Barter With Clients/Patients.)

8.07 Deception in Research

1. Psychologists do not conduct a study involving deception unless they have determined that the use of deceptive techniques is justified by the study's significant prospective scientific, educational, or applied value and that effective nondeceptive alternative procedures are not feasible.
2. Psychologists do not deceive prospective participants about research that is reasonably expected to cause physical pain or severe emotional distress.
3. Psychologists explain any deception that is an integral feature of the design and conduct of an experiment to participants as early as is feasible, preferably at the conclusion of their participation, but no later than at the conclusion of the data collection, and permit participants to withdraw their data. (See also Standard 8.08, Debriefing.)

8.08 Debriefing

1. Psychologists provide a prompt opportunity for participants to obtain appropriate information about the nature, results, and conclusions of the research, and they take reasonable steps to correct any misconceptions that participants may have of which the psychologists are aware.
2. If scientific or humane values justify delaying or withholding this information, psychologists take reasonable measures to reduce the risk of harm.
3. When psychologists become aware that research procedures have harmed a participant, they take reasonable steps to minimize the harm.

8.09 Humane Care and Use of Animals in Research

1. Psychologists acquire, care for, use, and dispose of animals in compliance with current federal, state, and local laws and regulations, and with professional standards.
2. Psychologists trained in research methods and experienced in the care of laboratory animals supervise all procedures involving animals and are responsible for ensuring appropriate consideration of their comfort, health, and humane treatment.
3. Psychologists ensure that all individuals under their supervision who are using animals have received instruction in research methods and in the care, maintenance, and handling of the species being used, to the extent appropriate to their role. (See also Standard 2.05, Delegation of Work to Others.)
4. Psychologists make reasonable efforts to minimize the discomfort, infection, illness, and pain of animal subjects.
5. Psychologists use a procedure subjecting animals to pain, stress, or privation only when an alternative procedure is unavailable and the goal is justified by its prospective scientific, educational, or applied value.

6. Psychologists perform surgical procedures under appropriate anesthesia and follow techniques to avoid infection and minimize pain during and after surgery.
7. When it is appropriate that an animal's life be terminated, psychologists proceed rapidly, with an effort to minimize pain and in accordance with accepted procedures.

8.10 Reporting Research Results

1. Psychologists do not fabricate data. (See also Standard 5.01a, Avoidance of False or Deceptive Statements.)
2. If psychologists discover significant errors in their published data, they take reasonable steps to correct such errors in a correction, retraction, erratum, or other appropriate publication means.

8.11 Plagiarism

Psychologists do not present portions of another's work or data as their own, even if the other work or data source is cited occasionally.

8.12 Publication Credit

1. Psychologists take responsibility and credit, including authorship credit, only for work they have actually performed or to which they have substantially contributed. (See also Standard 8.12b, Publication Credit.)
2. Principal authorship and other publication credits accurately reflect the relative scientific or professional contributions of the individuals involved, regardless of their relative status. Mere possession of an institutional position, such as department chair, does not justify authorship credit. Minor contributions to the research or to the writing for publications are acknowledged appropriately, such as in footnotes or in an introductory statement.
3. Except under exceptional circumstances, a student is listed as principal author on any multiple-authored article that is

substantially based on the student's doctoral dissertation. Faculty advisors discuss publication credit with students as early as feasible and throughout the research and publication process as appropriate. (See also Standard 8.12b, Publication Credit.)

8.13 Duplicate Publication of Data

Psychologists do not publish, as original data, data that have been previously published. This does not preclude republishing data when they are accompanied by proper acknowledgment.

8.14 Sharing Research Data for Verification

1. After research results are published, psychologists do not withhold the data on which their conclusions are based from other competent professionals who seek to verify the substantive claims through reanalysis and who intend to use such data only for that purpose, provided that the confidentiality of the participants can be protected and unless legal rights concerning proprietary data preclude their release. This does not preclude psychologists from requiring that such individuals or groups be responsible for costs associated with the provision of such information.
2. Psychologists who request data from other psychologists to verify the substantive claims through reanalysis may use shared data only for the declared purpose. Requesting psychologists obtain prior written agreement for all other uses of the data.

8.15 Reviewers

Psychologists who review material submitted for presentation, publication, grant, or research proposal review respect the confidentiality of and the proprietary rights in such information of those who submitted it.

Source: You can read the full APA Ethics Code at http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx.

دار البداية 2019